

Die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation
Eine ethnographische Studie zu den Folgen der Berliner Schulstrukturreform in
einem von Armut geprägten Bezirk

Kumulative Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
doctor philosophiae (Dr. phil.)
im Fach Erziehungswissenschaft

eingereicht am 24. Januar 2019

an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin

von Tilman Drope, M.A.

Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst
Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Christian Kassung
Dekan der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät

Gutachterin / Gutachter:

1. Prof. Dr. Sabine Reh, Humboldt-Universität zu Berlin
2. Prof. Dr. Kai Maaz, Goethe-Universität Frankfurt a.M.

Tag der Disputation: 23. Mai 2019

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Forschungsstand	4
2.1. Schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen als Ausdruck einer ‚Neuen Steuerung‘	4
2.1.1 <i>Grundelemente der ‚Neuen Steuerung‘ und ihre kritische Betrachtung</i>	5
2.1.2 <i>Neuheit der ‚Neuen Steuerung‘ und Marktorientierung</i>	7
2.2 Familien in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen	10
2.2.1 <i>Heranwachsende und Schulwahlen</i>	10
2.2.2 <i>Familien als kriteriengeleitet Wählende</i>	11
2.2.3 <i>Familien als situiert Wählende</i>	13
2.3 Schulen in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen	16
2.3.1 <i>Autonomie, Profilierung und Schulkultur</i>	17
2.3.2 <i>Wettbewerb zwischen Einzelschulen</i>	20
2.4 Die Orts- und Raumbezogenheit schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen	26
2.4.1 <i>Gespaltene Städte</i>	27
2.4.2 <i>Schulische Bildung und residentielle Segregation</i>	29
2.4.3 <i>Orts- und Raumbezug familialer Schulwahl</i>	33
2.5 Zusammenfassung des Forschungsstandes und Desiderate	37
3. Datenerhebung und Datenauswertung im Forschungsprojekt	41
3.1 Auswahl und Struktur des untersuchten Bezirks	41
3.2 Forschungsstrategie	43
3.2.2 <i>Strategie der Datenerhebung und -sammlung</i>	44
3.2.3 <i>Strategie der Theoriegenerierung</i>	47
3.3 Forschungsfragen und Bearbeitung in den Einzelbeiträgen	49
4. Einzelbeiträge	52
Beitrag 1.....	53
Beitrag 2	64
Beitrag 3	83
5. Fazit	98
6. Literaturverzeichnis	104
7. Anhang	124
Anhang 1: Zusammenfassung / Summary	124
Danksagung	126

1. Einleitung

Am 6. Februar 2012 titelte in den Zeitungsauslagen Berlins die Boulevardzeitung *BZ* mit dem Aufmacher:

„Die beste Schule für Ihr Kind. Gymnasium oder Sekundarschule? Das Auswahlverfahren beginnt. Dazu: Tipp, Experten-Rat, Telefonaktion. Schüler, Eltern & Lehrer berichten. Welche Schule ist die richtige für mein Kind? Die neue BZ-Serie hilft Eltern und Schülern beim anstehenden Wechsel auf das Gymnasium oder die Integrierte Sekundarschule“ (BZ, 6.2.2012, Titelseite).

Die *BZ* griff mit diesem Aufmacher Informationsbedürfnisse auf, die sich im Zuge der zum Schuljahr 2010/11 umgesetzten Berliner Schulstrukturereform ergeben hatten (vgl. ausführlich dazu die Beiträge in Maaz et al. 2013 und Neumann et al. 2017). Wesentliche Merkmale dieser Reform waren die Neugliederung des Systems der weiterführenden Schulen in Berlin und eine Veränderung des Auswahl- und Auswahlverfahrens beim Übergang in diese. Standen vor der Reform als weiterführende Schulen im Anschluss an die sechsjährige Grundschule die Schulformen Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule zur Verfügung, waren es nun nur noch die Schulformen Gymnasium und Integrierte Sekundarschule (ISS) – ergänzt durch die Schulen des Pilotprojektes Gemeinschaftsschule und Schulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Hinsichtlich des An- und Auswahlverfahrens wurde die in Berlin schon lange umfangreich berücksichtigte familiäre Wahl- bzw. Präferenzfreiheit – die Bildungsgangempfehlung war bereits zuvor in Berlin nicht bindend – durch den Wegfall der Wohnortnähe als Auswahlkriterium weiter gestärkt. Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule können seit dem Inkrafttreten der Reform alle Berliner Eltern für ihre Kinder grundsätzlich jede weiterführende Schule in Berlin als Wunschschule angeben. Wenn eine Schule jedoch dabei mehr Anmeldewünsche verzeichnet als sie Schulplätze zur Verfügung stellen kann, greift ein Auswahlverfahren, welches dazu führt, dass nicht alle familialen Schulwünsche erfüllt werden.

Die Anmeldezahlen der weiterführenden Schulen gewinnen somit an Bedeutung, weil sie – als Angebots-Nachfrage-Relation – darüber Auskunft geben, wie viele Schulwünsche nicht berücksichtigt werden konnten. Seit 2015 wird die Berliner Öffentlichkeit durch die lokale Presse regelmäßig im Frühjahr eines Jahres über die Ergebnisse der familialen Schulwahlen in Form von Ranglisten informiert, die auf der Grundlage von Daten der zuständigen Senatsverwaltung „Berlins beliebteste Gymnasien“ (Berliner Morgenpost, 31.3.2015), die „begehrtesten Schulen“, (Tagesspiegel, 5.3.2015), „die Top Ten der Oberschulen“ (Berliner Zeitung, 1.3.2016) bzw. „die zehn übernachgefragtesten Integrierten Sekundarschulen“ und Gymnasien (Berliner Morgenpost, 1.3.2018) auflisten. Dies kann so detailliert geschehen, dass nach Stadtbezirken aufgeteilt der „Anmeldungsstand“ (Berliner Morgenpost, 31.3.2015) aller weiterführenden Schulen veröffentlicht und farblich markiert wird, in welchem Ausmaß eine Schule übernachgefragt (rot) oder unternachgefragt (grün) ist (s. Abb. 1).

Anmeldungen für die 7. Klasse an Gymnasien

XX offene Plätze XX zu viele Anmeldungen

Schulname	Kapazität	Anmeldungsstand	Schulname	Kapazität	Anmeldungsstand
Charlottenburg-Wilmersdorf			Reinickendorf		
Friedr.-Ebert-Gym.	128	28	Friedrich-Engels-O.	96	16
Sophie-Charl.-Gym.	160	15	Bertha-v.-Suttner-O.	96	2
H.-Berggruen-Gym.	64	3	Humboldt-O.	96	2
Wald-Gymnasium	128	7	Romain-Rolland-O.	96	8
Schiller-Gymnasium	160	20	Scharfenberg Sch.	84	18
H.-Wegscheider-Gym.	64	28	Gabriele-v.-Bülow-O.	128	18
Marie-Curie-Gym.	128	41	Georg-Herwegh-O.	160	23
W.-Rathenau-Gym.	96	47	Thomas-Mann-O.	160	37
Herder-Gymnasium	96	65			
Gottfr.-Keller-Gym.	160	74			
Friedrichshain-Kreuzberg			Spandau		
Leibniz-Schule	128	51	Kant-Gymnasium	96	3
Dathe-Schule	64	37	Lily-Braun-Gym.	128	2
Andreas-Schule	96	34	Freih.-v.-Stein-Gym.	94	9
Hermann-Hesse-Schule	96	20	Hans-Carossa-Gym.	96	18
Heinrich-Hertz-Schule	30	19	C.-F.-v.-Siemens-Gym.	96	36
Robert-Koch-Gymnasium	120	43			
Lichtenberg			Steglitz-Zehlendorf		
Barnim-Oberschule	96	28	Droste-Hülshoff-O.	128	14
J.-Gottfried-Herder O.	64	23	Beethoven-O.	128	13
Immanuel-Kant-O.	94	1	Fichtenberg-O.	128	9
H.-u.-Hilde-Coppi-O.	128	15	W.-v.-Siemens-O.	64	9
M.-v.-Ardenne-S.	128	62	Willi-Graf-OG	96	1
Marzahn-Hellersdorf			Amdt-Gymnasium	96	5
Otto-Nagel-O.	32	19	Gymnasium Steglitz	29	10
Tagore-Schule	128	4	Lilienthal-O.	128	13

Abb. 1: Anmeldungen für die 7. Klasse an Gymnasien (Ausschnitt), Berliner Morgenpost, 31.3.2015, Online-Ausgabe

Der Aufmacher der *BZ* und die jährlichen Rankings deuten auf ein im Zusammenhang mit der Berliner Schulstrukturereform erkennbares Phänomen hin, welches im Folgenden als ‚schulwahlbezogene Wettbewerbssituation‘ bezeichnet wird. In der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation sollen Eltern für ihre Kinder ‚die beste‘ oder zumindest ‚die richtige‘ Schule wählen, wobei diese Wahl sich, anders als es der Aufmacher der *BZ* nahelegt, nicht nur auf die Schulform beschränkt, sondern eine Entscheidung zwischen verschiedenen Einzelschulen verlangt. Diese Einzelschulen wiederum müssen sich im Wettbewerb als attraktive Wahloption erkennbar geben. Es entstehen so zwischen Familien Konkurrenzverhältnisse um Plätze an Schulen – weil an den ‚begehrtesten Schulen‘ nicht alle Anmeldewünsche erfüllt werden können – und zwischen den Schulen wiederum Konkurrenzverhältnisse um Anmeldungen von Schüler*innen – etwa zur Sicherung vorhandener Kapazitäten und Ressourcen für die Zukunft; aber auch, weil nicht alle Schüler*innen in gleicher Weise für die Schulen attraktiv sind –, die in den oben erwähnten Hitlisten Ausdruck finden.

Schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen lassen sich als „global phenomenon“ in vielen internationalen Kontexten beobachten (Ball & Nikita 2014, 82) und werden vornehmlich mit Blick auf familiäre Schulwahlen zunehmend auch in Deutschland als Forschungsgegenstand interessant. Dies geschieht etwa anlässlich der Aufgabe verbindlicher Einzugsgebiete im Grundschulbereich (vgl. van

Ackeren 2006; Schuchart et al. 2012), mit Blick auf die steigende Anzahl an Grundschulen in nicht-öffentlicher Trägerschaft (vgl. Mayer 2018), auf Entscheidungen zwischen inklusiven Grundschulen und Förderschulen (vgl. Rabenstein & Gerlach 2016) oder auf erweiterte Möglichkeiten bei der Wahl weiterführender Schulen (vgl. Clausen 2006; Klinge 2016). Schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen stellen dementsprechend ein für viele Bereiche schulischer Bildung relevantes Phänomen dar.

Welche Aspekte für dieses Phänomen von zentraler Bedeutung sind und wie es sich infolge der Schulstruktureform in einem von Armut geprägten Berliner Bezirk zeigt und beschreiben lässt, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. In dieser werden die in drei Einzelbeiträgen veröffentlichten Ergebnisse eines ethnographischen Forschungsprojektes dargestellt und mit dem Stand einschlägiger Forschung kontextualisiert. Mit Blick auf die Forschung zu familialen Schulwahlen, zur Konkurrenz zwischen Einzelschulen und zum Orts- und Raumbezug von Schulwahl wird das soziale Phänomen der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation als (neben-)folgenreicher Ausdruck ‚Neuer Steuerung‘ im Bildungsbereich modelliert (s. Kap. 2.).

Nach einer Darstellung der methodologischen Anlage und Durchführung des Projektes (Kap. 3.) werden mit den drei Einzelbeiträgen die im Projektverlauf sukzessiv geschärften Fragestellungen beantwortet (Kap. 4):

(Beitrag 1) Welche Situation ergibt sich nach der Berliner Schulstruktureform in einem von Armut geprägten Bezirk und wie wird die veränderte Situation der Schulwahl von den Akteuren vor Ort eingeschätzt?

(Beitrag 2) Wie gestaltet sich die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation der weiterführenden Schulen in dem untersuchten Bezirk?

(Beitrag 3) Was ist der wesentliche soziale Mechanismus, der in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation im untersuchten Bezirk erkennbar wird?

Im Rückgriff auf den Forschungsstand werden die Ergebnisse der Arbeit in einem Fazit (Kap. 5) zusammengefasst und daraus sich ergebene Anschlüsse weiterer Forschung dargestellt.

Die vorliegende Arbeit erweitert die bisher nur in sehr geringem Umfang vorliegenden qualitativ arbeitenden Fallstudien zu schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen in Deutschland am Beispiel eines Berliner Bezirks um eine bisher noch fehlende, die Folgen einer aktuellen Schulstruktureform in den Blick nehmende Studie in der bevölkerungsreichsten deutschen Stadt. Mit dem in dieser Arbeit entwickelten Konzept zu einem zentralen sozialen Mechanismus in der untersuchten schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation werden zudem Anknüpfungspunkte für weitere lokale Fallstudien und Analysen ähnlicher Schwerpunktsetzung angeboten.

2. Forschungsstand

Schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen sind eingebettet in markt- und wettbewerbsorientierte Steuerungsstrategien im Bildungswesen, die sich spätestens seit den 1990er Jahren in den Industrieländern des globalen Westens beobachten lassen und deren Implementation Gegenstand umfangreicher Forschung ist.

Im Rückgriff auf diese Forschung werden unter Bezug auf die Berliner Schulstrukturereform zunächst schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen als Ausdruck einer ‚Neuen Steuerung‘ (2.1) skizziert. Anschließend werden die zentralen Aspekte schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen vor dem Hintergrund deutschsprachiger und internationaler Forschung dargestellt. Dabei wird zunächst auf die Forschung zu Familien in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen (2.2) und dann zu Schulen in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen (2.3) eingegangen. Für beide wird jeweils danach gefragt, wie sie die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation gestalten und wie dies in der Forschung zum Gegenstand wird. Anschließend wird der Orts- und Raumbezug schulwahlbezogener Wettbewerbssituation betrachtet (2.4). Hier geht es um den wechselseitigen Einfluss, der sich zwischen residentieller Segregation, schulischer Bildung im Allgemeinen und schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen im Speziellen feststellen lässt. Eine Zusammenfassung des Forschungsstandes und die Formulierung von Desideraten (2.5) schließen die Darstellung des Forschungsstandes ab.

2.1. Schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen als Ausdruck einer ‚Neuen Steuerung‘

Aus Sicht der Verantwortlichen der *BERLIN*-Studie, welche die Berliner Schulstrukturereform als wissenschaftliche Evaluation begleitet, stellt die Strukturreform die Reaktion auf „das Zusammentreffen von vier unterschiedlichen, langfristig wirkenden Entwicklungen“ (Baumert et al. 2013, 12) dar. Eine im Schulwahlverhalten erkennbare „irreversible Abwendung von der Hauptschule“, eine „Devaluierung des Hauptschulabschlusses“ infolge steigender Qualifikationsanforderungen, die Schwierigkeit, angesichts zurückgehender Schülerzahlen vor allem an Hauptschulen „ein differenziertes Schulangebot aufrechtzuerhalten“ und ein „seit den 1980er-Jahren wirkender Prozess einer zunehmenden Entkopplung von Schulform und Schulabschluss“ habe nicht nur Berlin, sondern „alle Länder – unabhängig von ihrer politischen Orientierung – dazu geführt, nach politisch akzeptablen Wegen zu suchen, um auf regionale Herausforderungen flexibel und kostengünstig reagieren zu können und langfristig eine Vereinfachung der Schulstruktur vorzubereiten.“ (ebd., 12–13).

Die zentralen Maßnahmen der Reform betreffen die strukturell vereinfachende „Neugestaltung des Sekundarschulsystems“ und die „Veränderung des Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführende Schule“ (ebd., 14), wobei „durch das neue Übergangsverfahren eine Schärfung der Schulprofile im Sekundarschulsystem, eine optimierte Passung zwischen Schülerschaft und Schul-

profil sowie auch mehr Wettbewerb zwischen den Schulen“ erreicht werden soll (ebd. 18). Entsprechend wird im Rahmen der *BERLIN*-Studie mit Blick auf das veränderte Übergangsverfahren angenommen, „dass Eltern bzw. Schülerinnen und Schüler als Bildungsnachfragende und Schulen als Bildungsanbieter aufeinandertreffen und die Wahl der weiterführenden Schule damit in einer quasi-marktähnlichen Situation erfolgt“ (Neumann et al. 2013, 87).

Ausgehend von der in der *BERLIN*-Studie angesprochenen Markt- und Wettbewerbsorientierung, die mit dem Übergangsverfahren wenigstens eines der beiden zentralen Elemente der Reform maßgeblich kennzeichnet, lässt sich die Berliner Reform als Ausdruck „einer Entwicklung neuer Formen der Organisation der Regierungsgewalt und des staatlichen Bildungsangebots“ (Ball 2003, 59), als eine Reform „im Zeitalter Neuer Steuerung“ (Bellmann 2006, 487) verstehen. Mit der als ‚Neue Steuerung‘ etikettierten „weitreichenden Umstellung der Regierungstechnik“ (Radtke 2016, 62) wird grundlegend ein „steuerungsstrategische[r] Paradigmenwechsel im öffentlichen Sektor hin zu Output- und Wettbewerbssteuerung“ (Bellmann & Weiß 2009, 286) beschrieben, der im Zuge einer „globale[n] Bewegung“ (Ball 2003, 59) umfangreich in internationalen Bildungssystemen vollzogen wird und kennzeichnend ist für „eine neue Reformphase“ in deutschsprachigen Schulsystemen „seit den 1990er Jahren“ (Altrichter & Maag Merki 2010, 15).

Vielgestaltige, zeitlich und räumlich weit verteilte Rekonfigurationen öffentlicher Bildungssysteme mit der begrifflichen Engführung der ‚Neuen Steuerung‘ zu komprimieren ist verführerisch – erlaubt sie doch, vielschichtige Programme und lose miteinander verbundene Phänomene auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu reduzieren. Allerdings ist hervorzuheben, dass die ‚Neue Steuerung‘ weniger ein einheitliches Reformprogramm darstellt, sondern eher als eine Chiffre für zu unterschiedlichen Zeitpunkten einsetzende Reformvorhaben und Strategien unterschiedlicher Provenienzen und Stoßrichtungen zu verstehen ist. Dadurch werden vergleichbare Muster hervorgehoben, aber auch Unterschiede eingeebnet. In der Rede von der ‚Neuen Steuerung‘ sind zwei Einebnungen enthalten, die hier kurz thematisiert werden sollen. So ist zum einen die in der Wahl des Singulars ausgedrückte Einheitlichkeit der *einen* ‚Neuen Steuerung‘ zu hinterfragen und zum anderen die Frage nach der ‚Neuheit‘ des Konzeptes.

2.1.1 Grundelemente der ‚Neuen Steuerung‘ und ihre kritische Betrachtung

Hinsichtlich der Einheitlichkeit des Konzeptes stellen Altrichter & Maag Merki (2010) grundsätzlich fest, dass trotz erkennbarer Konvergenzen „bezüglich der aktuellen Reformbemühungen in den deutschsprachigen Ländern *nicht von einem Steuerungsmodell* gesprochen werden kann, sondern von durchaus *verschiedenen* Steuerungsmodellen“ (ebd., 36; Hervorhebungen i. O.), da sich die „verschiedenen Einzelemente [...] und der gewählte Reformrhythmus [...] im Einzelnen doch erheblich“ unterschieden (ebd., 35). Diese Einschätzung ist nicht überraschend angesichts der vielen „verschiedenen Einzelemente“ der ‚Neuen Steuerung‘, die Bellmann (2006, 489) in den zwei Katego-

rien „standards-based reform“ bzw. „Outputsteuerung“ und „choice policies“ bzw. „Wettbewerbssteuerung“ zusammenfasst. Hinter diesen zwei Steuerungsinstrumenten stehen sehr unterschiedliche Maßnahmen:

- Die Formulierung nationaler Bildungsstandards und die institutionalisierte Überprüfung ihrer Erfüllung (vgl. Klieme et al. 2007);
- die mit dem Ziel der Vergleichbarkeit betriebene Einbindung nationaler Bildungssysteme in internationale Vergleichsstudien (vgl. Kuper et al. 2016);
- die Ausweitung zentraler Abschlussprüfungen (vgl. Piopiunik, Schwerdt & Wößmann 2016);
- die mit den Begriffen ‚Autonomie‘ und ‚Accountability‘ verbundene Ausweitung einzelschulischer Gestaltungsspielräume und Rechenschaftspflichten (vgl. Holtappels et al. 2008; Heinrich 2009) sowie die damit verbundene Ausweitung verbindlicher Schulinspektionen (vgl. Kotthoff & Böttcher 2010);
- die Offenlegung der Ergebnisse von Schulinspektionen, zentralen Abschlussprüfungen und weiteren standortspezifischen Kennzahlen mit dem Ziel der öffentlichen Vergleichbarkeit (vgl. Bellmann et al. 2016b, 213; Thiel et al. 2014);
- die Stärkung der Rolle von Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft etwa durch Gutscheinsysteme (vgl. Levin 1998; Ladd 2002);¹
- die Stärkung familialer Schulwahlen durch Aufhebung bisheriger Restriktionen (vgl. Clausen 2006).

Aus einer skeptischen Perspektive betrachtet, werden diese Maßnahmen – jeweils für sich oder als „Reformpaket“ (Ball 2003, 59) gedacht – als Ausdruck verschiedener Phänomene verstanden, die aber für ähnliche Problematisierungen genutzt werden. Mal sind sie Maßnahmen der „Deregulierung und Privatisierung“, die selbst wiederum „im Zusammenhang mit verwandten Strategien wie [...] Markt, Autonomie usw. zu betrachten“ seien (Amos 2012, 60, vgl. Weiß & Steinert 1996), mal deuten sie auf eine allgemeine „Ökonomisierung der Schule“ (Lohmann 2010, 233) hin. Mit ihnen wird eine wachsende „marketisation and personalisation in education“ (Hartley 2012, 4) verbunden und sie werden als Teil der „market solution (to just about anything)“ (Gewirtz et al. 1995, 1) bzw. als „neo-liberal marketized solutions to educational problems“ (Apple 2004, 15) identifiziert. Die mit ihnen betriebene „Forcierung eines Bildungsmarktes“ (Radtke 2006, 55) setze auf eine „Steuerung durch Nicht-Steuerung“ (ebd., 53), was z. B. Maroy & van Zanten (2011, 207) fragen lässt, ob „wir es hier tatsächlich mit einer Verschiebung von einer politischen Regulierungsform hin zu einer Regulierung zu tun [haben], die durch den Druck der Klientel und durch den Konkurrenzkampf zustande kommt“. Insgesamt wird hier eine „Neujustierung von Staat, Individuum und Gesellschaft“ (Kollen-der 2016, 42) ausgemacht, die im Bildungssystem auf die „Effektiv- und Effizienzmachung von Schule

¹ Für Deutschland wird dies etwa gefordert vom *Aktionsrat Bildung*. Zu dessen Handlungsempfehlungen zählt sowohl, dass Schulen „weiterhin öffentlich finanziert, jedoch in privater Trägerschaft organisiert“ werden sollten, als auch, dass „Bildungseinrichtungen (...) über eine Basisfinanzierung und über eine von Schülerzahlen abhängige Prämie zu finanzieren“ seien (Aktionsrat Bildung 2007, 153–155).

und Schüler_innenschaft“ durch die Einführung „performanzorientierter Steuerungsformen“ (ebd.) abziele und – im Rückgriff auf Foucault – „im Kontext neoliberaler Gouvernementalität“ (ebd., 41) oder – im Rückgriff auf Beck – im Kontext von „processes of individualisation“ (Reay et al. 2007, 23) betrachtet wird.

Was hier erkennbar wird, ist ein umfangreiches semantisches Feld, in das die Chiffre der ‚Neuen Steuerung‘ eingelassen ist und in dem sie als ein Teil einer allgemeinen Ökonomisierung oder als umfassender Modus der ‚Neujustierung‘ des Sozialen unter Verwendung verschiedener Instrumente und Techniken auch Gegenstand einer kritischen Betrachtung wird. Aber was ist das Neue an der ‚Neuen Steuerung‘?

2.1.2 Neuheit der ‚Neuen Steuerung‘ und Marktorientierung

Altrichter und Maag-Merki (2010, 36; Hervorhebung i. O.) argumentieren, dass im historischen Prozess „an drei Stellen Unterschiede zu identifizieren sind, die berechtigterweise den Schluss zulassen, dass es sich um eine *neue* Steuerung im Schulsystem handelt“. Dies seien erstens die „Einführung neuer, insbesondere extern administrierter Steuerungsinstrumente“ wie Schulinspektionen, Systeme der Berichterstattung, standardisierte Leistungsvergleiche und zentrale Abschlussprüfungen. Zweitens „die Konfiguration [...] zu einem je spezifischen Steuerungsmodell“ durch eine „Integration verschiedener Steuerungsinstrumente, die sowohl auf der Makro-, Meso- und Mikroebene angesiedelt werden“ und drittens eine „stärkere gesetzliche Verankerung der einzelnen Steuerungsinstrumente“, wobei hinsichtlich des Tempos und Umfangs „am markantesten [...] die Überprüfung von Bildungsstandards sowie die Einführung von Schulinspektionen“ seien.

Aus bildungshistorischer Perspektive bescheinigt Zymek (2015, 211) zwar „dem Programm einer Politik der neuen Steuerung, die auf historisch neue Dimensionen der Standardisierung der Lernanforderungen und regelmäßige Erfolgskontrollen“ setzt, ebenfalls den Status eines „bildungspolitischen Paradigmenwechsel“, der aus seiner Sicht „schon in den 1980er-Jahren eingeleitet worden war“ (ebd., 209). Allerdings gibt er zu bedenken, dass die Schulentwicklung in Deutschland „aber auch in den meisten anderen Ländern nie als eine Top-down- oder Input-Steuerung“ erfolgte und sowohl Formen der Dezentralisierung als auch – in gewissem Umfang – einer Wettbewerbsorientierung im Schulwesen eine lange Tradition besäßen (ebd., 212; vgl. Zymek 2009; von Friedeburg 1989).

Die von Zymek angeführte „Standardisierung der Lernanforderungen“ als ein zentrales Element des trotz der genannten Relativierung auszumachenden „Paradigmenwechsels“ lässt sich indes noch weiter als bis in die 1980er-Jahre zurückverfolgen. Am Beispiel der *OECD*, eines auch von Zymek als „Motor und Propagandisten“ der Idee der „flächendeckenden Erfolgs- und Qualitätskontrolle und der Standardisierung“ (ebd., 210) genannten Akteurs, zeigt dies Tröhler (2013) auf. Er beschreibt die *OECD* und die von ihr vorangetriebene internationale Standardisierung von und in Bildungssystemen als Reaktion auf den Sputnik-Schock im Jahr 1957. Mit der Teilnahme an den Bildungsprogrammen der *OECD* hätten sich die Mitgliedsländer dazu bereit erklärt, „ihre nationalen Bildungssysteme

an einer spezifischen Ideologie auszurichten“, womit „der Weg für eine Standardisierung geebnet [wurde], die sich nicht einfach nur auf die formale Übernahme der Schulorganisation beschränkte, sondern und vor allem neue Methoden der Bildungsplanung wie der vergleichenden Statistik beinhaltete“ (ebd., 61). Über die Zeit wurde durch die *OECD* die „Definition von vergleichbaren ‚indicators‘“ vorangetrieben, mit dem Ziel der Gegenüberstellung von Bildungssystemen und der Darstellung ihrer „Bildungsbemühungen und -leistungen“ – von Tröhler nachvollziehbar gedeutet als „eine Idee, die heute innerhalb des Konzeptes des ‚Bildungsmonitorings‘ bemerkenswert große bildungspolitische Popularität genießt“ (ebd.). Die Bemühungen der *OECD* zielten laut Tröhler auf die Durchsetzung „einer *zentralen* Steuerung durch quantifizierte Standards“ ab (ebd.; Hervorhebung TD), in der die Vorgaben der *OECD* „in den Bildungsministerien von den unter anderem durch sie ausgebildeten Bildungsplanern national formuliert und in der Folge von den Einzelschulen umgesetzt werden“ sollten (ebd.).

Bildungsstandards als Hilfsmittel einer ‚top-down‘ gedachten „zentralen Steuerung“, wie sie Tröhler skizziert, wären dann zunächst als Ausdruck einer eher als ‚Planung‘ zu bezeichnenden Gesellschaftsgestaltung zu verstehen, welche die bildungspolitischen Reformbemühungen „im ideologischen Wettbewerb des Westens mit dem Kommunismus“ (Wirsching 2011, 224) bis in die 1970er-Jahre hinein bestimmte und dann von der Idee der ‚Steuerung‘ abgelöst wurde (vgl. Schimank 2009). Unter dem Eindruck anhaltender Finanzierungskrisen entwickelte sich dann zunächst in Großbritannien in den 1980er-Jahren mit dem ‚New Public Management‘ eine Steuerungsform, die „auf Konkurrenzdruck als Mechanismus der Effizienz- und Effektivitätssteigerung im öffentlichen Sektor“ setzte und dann auch international einen „bis heute offenbar unaufhaltbaren Siegeszug von den Kommunalverwaltungen über Krankenhäuser und Universitäten bis zu den Schulen“ begann (Schimank 2009, 234; vgl. Whitty & Power 2001; Whitty et al. 1998).

Ausgehend von den von Bellmann (2006) genannten zwei zentralen Instrumenten, standardbasierte Outputorientierung und wahl- bzw. konkurrenzorientierte Wettbewerbsorientierung, lässt sich die ‚Neue Steuerung‘ in Bildungssystemen angesichts der oben skizzierten Argumente als modifizierte Fortführung von bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts initiierten Planungs- bzw. Steuerungstechniken verstehen, deren ‚Neuheit‘ in zwei Punkten gesehen werden kann: Zum einen ist dies die „systematische Verknüpfung“ (Bellmann 2006, 490) und „Integration verschiedener Steuerungsinstrumente“ (Altrichter & Maag-Merki 2010, 36) in *einem* Steuerungsmodell. Zum anderen die „Entstehung eines ‚Quasi-Marktes‘ [...], auf dem den Erwartungen nach der Wettbewerb der Anbieter (Schulen) um Klienten (Eltern/Schüler) eine hohe Innovationsbereitschaft sowie eine effiziente und präferenzgemäße Versorgung mit Bildungsleistungen sicherstellt“ (Weiß 2001, 69), welche durch die dezentralisierende „Verbetrieblung der Einzelschule“ (Altrichter & Maag-Merki 2010, 35) und die „Stärkung der Nachfragemacht durch [...] Erweiterung der Schulwahlmöglichkeiten“ (Weiß 2001, 69) erreicht werden soll.

Da ein umfänglicher Bildungsmarkt, in dem die monetäre Kaufkraft der Nachfragenden von zentraler Bedeutung wäre, schwer durchzusetzen ist, wird über den Quasi-Markt als „hybrides Steuerungssystem [...], das marktwirtschaftliche und staatlich-bürokratische Steuerungselemente kombiniert“ (Weiß 2001, 70), eine *marktähnliche* Wettbewerbsorientierung in Bildungssystemen initiiert. Für idealtypische Quasi-Märkte fasst Weiß unter Rückgriff auf Glennester (1991) folgende Merkmale als konstitutiv zusammen:

- Die Wahlmöglichkeit für „Bildungsnachfrager“ zwischen verschiedenen Angeboten, die durch Erweiterung der Schulwahlmöglichkeiten, die Schaffung spezieller Schulangebote oder die Stärkung des Privatschulsektors unterstützt wird;
- eine wettbewerbsgesteuerte Schulfinanzierung, in der finanzielle Anreize etwa durch an die Schülerzahl gekoppelte Mittelzuweisungen gesetzt werden;
- die Einräumung höherer Autonomiegrade der Einzelschulen, damit diese sich als unterscheidbar positionieren und auf Änderungen des Nachfrageverhaltens reagieren können;
- die Bereitstellung einer Infrastruktur aus Informations-, Evaluations- und Transportsystemen, die für die Nachfrageseite Vergleiche und die Ausübung von Wahlfreiheiten und für die Angebotsseite Aufschluss über Konsumentenpräferenzen ermöglichen (vgl. Weiß 2001, 71–72).

Im internationalen Vergleich stellt sich die Ausprägung der Umsetzung von Quasi-Märkten im Bildungsbereich unterschiedlich dar. Sie wurden umfangreich etabliert in Großbritannien (vgl. Gewirtz et al. 1995), Neuseeland (vgl. Whitty & Power 2001), Australien (vgl. Forsey 2009; 2014) oder Schweden (vgl. Björklund et al. 2004) und in einigen Bundesstaaten und *districts* in den USA (vgl. Wells 1993; Brasington & Hite 2014), lassen sich aber in anderen (europäischen) Staaten nur eingeschränkt – und dann vor allem in großstädtischen Regionen – beobachten (vgl. Maroy & van Zanten 2011). Mit Blick auf Deutschland stuft Zymek (2009, 96) zwar „das Modell der Quasi-Märkte und die damit verbundene Forderung nach Wettbewerb zwischen Schulen als abstrakt und realitätsfern“ ein und sieht hier den Wettbewerb zwischen Schulen „durch andere Strukturmerkmale und Anreizsysteme bewirkt“ (ebd., 82), allerdings lassen sich auch in der Bundesrepublik Anzeichen für neu entstehende Quasi-Märkte im Schulwesen finden (vgl. Kristen 2005; van Ackeren 2006; Clausen 2006; Unger 2015; Jurczok 2017; Mayer 2018).

Auch wenn die Ausprägungen der Marktähnlichkeit in verschiedenen Varianten der Wettbewerbssteuerung zu variieren scheinen, führt diese grundsätzlich dazu, dass in den so entstehenden schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen zwei Akteursgruppen in ein spezifisches Verhältnis gesetzt werden: Familien und Schulen treffen aus dieser Perspektive als „Consumers of Education und [...] Angebotsgestalter“ (Fend 2013, 138) aufeinander, wobei „kompetitive Interdependenzen“ (Maroy & van Zanten 2011, 199) zwischen Familien und zwischen Schulen entstehen. Die Forschungsdiskussion zu den Anforderungen, welche an Familien und Schulen in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen gestellt werden und zu deren Strategien im Umgang mit diesen Anforderungen ist Gegenstand der folgenden zwei Abschnitte.

2.2 Familien in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen

In schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen kommt Familien als „Bildungsnachfragenden“ (Clausen 2007, 141) eine konstitutive Bedeutung zu. Mit welchen Begründungen, aus welchen Motiven, in welcher Weise, in welchen Zusammenhängen und mit welchen Folgen Familien Schulen wählen, ist Gegenstand umfangreicher internationaler wie auch deutschsprachiger Forschung. Die familiäre Schulwahl wird in der Forschung vorrangig am Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, aber auch bereits für die Grundschulwahl untersucht, wobei in beiden Fällen sowohl auf staatliche Schulsysteme beschränkte Wahlen in den Blick genommen werden als auch solche, die Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft miteinbeziehen. Diese Variationen werden im weiteren Verlauf zusammengefasst und dort, wo Unterscheidungen zwischen Primar- und Sekundarbereich, Bildungsgängen oder Trägerschaft der Schulen erklärungsrelevant sind, wird darauf gesondert eingegangen. Wie wird dieses Phänomen von der entsprechenden Forschung entworfen und was ist aus der Forschung über Familien in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen bekannt?

2.2.1 *Heranwachsende² und Schulwahlen*

Familien werden in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation grundlegend vor die Aufgabe gestellt, die Bildungskarriere (im Sinne eines schulisch organisierten Bildungsverlaufs) von Heranwachsenden zu gestalten. Dabei kommt zwar – allein schon aus formaljuristischen Gründen – den Eltern bzw. Sorgeberechtigten eine wesentliche Verantwortung für die zu treffenden Entscheidungen zu, die sich in der Forschungsfokussierung auf elterliche Wahlmotive deutlich niederschlägt. Dennoch ist hierbei auch die Rolle der Heranwachsenden selbst zu berücksichtigen. Für diese sind mit der Schulwahl Übergänge als erwartbare Statuspassagen in gesellschaftlich normierten Lebensläufen verbunden, die individuell erlebt ein wichtiger Teil ihrer Biographie werden (vgl. Tillmann 2013; Brademann et al. 2009). Zum einen erfahren die Heranwachsenden Übergänge selbst und müssen „multiple individuelle Anpassungsprozesse als Reaktion auf veränderte schulische Bedingungen“ (Zöller et al. 2013, 21) leisten, zum anderen sind sie in mehrfacher Hinsicht an der Gestaltung dieser Übergänge beteiligt. So sind für die Wahl der weiterführenden Schule die von ihnen erbrachten Grundschulleistungen von erheblicher Bedeutung. Dies gilt besonders für gegliederte Schulsysteme, in denen die zur Wahl stehenden Schulformen – unterschiedlich verbindlich – an die in Grundschulnoten ausgedrückten bisherigen Schulleistungen gekoppelt sind. Aber auch dort, wo Einzelschulen (nur) innerhalb eines Bildungsganges gewählt werden müssen, beeinflussen einerseits die Schulleistungen in der Grundschule und andererseits die individuellen Orientierungen der Heranwachsenden die Auswahl zwischen Schulen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. Helsper et al. 2009; Kleine 2014; Sawert 2018). Neben dieser Mitgestaltung der Schulwahl durch

² Dieser etwas in die Jahre gekommene Begriff wird hier verwendet, um deutlich zu machen, dass es sich bei den so bezeichneten Personen je nach Perspektive um Kinder, Jugendliche oder Schüler*innen handeln kann.

erbrachte Schulleistungen und individuelle Orientierungen sind die Heranwachsenden teilweise auch direkt an der Wahl als (Mit-)Entscheidende beteiligt und der „Wunsch des Kindes“ (Clausen 2006, 76) ist so Teil der elterlichen Wahlüberlegungen oder gar das entscheidende Kriterium (vgl. ebd.; Büchner & Koch 2001; Treutlein & Schöler 2013; Wohlklinger 2014; Klinge 2016).

2.2.2 Familien als kriteriengeleitet Wählende

Obwohl Heranwachsende von der Schulwahl in besonderem Maße betroffen sind und diese teilweise auch mitgestalten, werden in der Forschung zu familialen Schulwahlen vorrangig Eltern als „die eigentlichen Träger von Bildungsentscheidungen“ (Schuchart 2006, 405) untersucht.³ In vielen Studien werden sie als bewusst abwägende Wählende entworfen und es wird entsprechend danach gefragt, welche Schulen und Schulformen sie wählen und wie sie diese Wahl begründen.

Ausgehend von der Annahme, dass „die Schulwahl von Eltern auf deren Bemühen zurückgeführt werden [kann], möglichst optimale Lern- und Entwicklungsbedingungen für ihre Kinder zu gewährleisten“ (Schuchart et al. 2012, 506), geht es in der Logik dieses Forschungszugangs darum, Kriterien der familialen bzw. elterlichen Schulwahl herauszuarbeiten und mit den elterlichen Bildungsaspirationen, dem sozio-ökonomischen Status der Familien und den bisherigen schulischen Leistungen der Heranwachsenden in Relation zu stellen (vgl. Schuchart 2006; Treutlein & Schöler 2013). Diese Modellierung der familialen Schulwahl erfolgt auf der Grundlage von Rational-Choice-Theorien (vgl. Eriksson & Jonsson 1996; Breen & Goldthorpe 1997; Esser 1999) und entspricht der idealtypischen Annahme von kalkulierend abwägenden Akteuren, deren Entscheidungen auf der Grundlage der ihnen zur Verfügung stehenden Informationen und Ressourcen dem Erreichen eindeutig benennbarer Ziele dienen sollen.

Als beispielhaft für diesen Zugang kann die von Clausen (2006, 74) an Eltern gerichtete Frage „Warum wählen Sie genau diese Schule?“ verstanden werden. In seiner Fragebogenstudie erfasste er die Einstellungen Mannheimer und Heidelberger Eltern, für deren Kinder die Wahl einer weiterführenden Schule bevorstand, um „elterlichen Entscheidungskriterien und Entscheidungsformen“ auf die Spur zu kommen. Bei den Entscheidungskriterien macht er von der Schulformempfehlung der Kinder abhängige Unterschiede zwischen den Eltern aus, die sich vor allem darin zeigen, dass bei einer Gymnasialempfehlung des Kindes das Schulprofil für die Eltern eine „höhere subjektive Wichtigkeit“ habe (ebd., 86). Hinsichtlich der elterlichen Entscheidungsformen kommt er zu zwei bemerkenswerten Schlüssen: Zum einen lasse der Anteil an Entscheidungen, „die nicht aufgrund von schulbezogenen Qualitätsinformationen getroffen werden, [...] an der neo-liberalen Erwartung zweifeln, die Verstärkung des Wettbewerbs in einem liberalisierten Schulmarkt könne die Qualität des schuli-

³ Dass diese Reduzierung auf eine von Eltern gestaltete familiäre Wahl durchaus reflektiert wird, zeigt sich bei Hamilton & Guin (2005, 57): „Throughout this chapter we refer to parents or families as choosers, but it is important to keep in mind that students also influence choices, particularly as they reach secondary grades.“

schen Angebots verbessern“ (ebd.). Zum anderen hingen die von ihm identifizierten Entscheidungsformen „systematisch mit dem sozio-ökonomischen Status und dem Bildungsstatus der Eltern zusammen“, was dazu führen könnte, dass die Möglichkeit freier Schulwahl „primär den Kundigeren und Erfahrenen zugute“ käme (ebd., 87).

Angesichts der vielen unterschiedlichen nationalen und regionalen Zusammenhänge, in denen Kriterien und Motive der familialen Schulwahl untersucht werden, ist es überraschend, dass sich die Ergebnisse stark ähneln und als „zentrale Determinanten der Schulwahl [...] der sozio-ökonomische Status der Eltern, die Lage der Schule, die Qualität der Schule, die soziodemographische Zusammensetzung der Schule sowie das Schulprofil und die Schumatmosphäre“ (Suter 2013, 63) ausgemacht werden können. Allerdings scheinen einheitliche Aussagen über die Gewichtung und Dimensionierung dieser Determinanten schwer möglich zu sein. Zu Schulwahlstudien aus den USA stellen Hamilton & Guin (2005, 43) etwa zusammenfassend fest, dass Eltern „on the basis of educational quality“ wählen würden, „the precise meaning of educational quality“ sich allerdings einerseits zwischen den Studien und andererseits zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen unterscheiden würde. Warum Familien welche Schulen wählen, scheint so schwer zu beschreiben zu sein, dass die Autorinnen eines Berichts über die High-School-Wahl in New York schlicht resümieren: „Choice allows families to identify schools they believe are best for them, by whatever criteria they set“ (Nathanson et al. 2013, VIII).

Die schulwahlbezogene Wahl- und Kriterienforschung versucht, über einzelne oder über Kombinationen der oben genannten Determinanten die familiale Schulwahl zu erklären. Für Grundschulwahlen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Makles & Schneider 2012) kann so bspw. gesagt werden, dass die Entfernung von Wohnort und Grundschule, die über die Übergangsquote auf das Gymnasium modellierte Schulqualität und die „ethnische Zugehörigkeit“ (ebd., 340) der Familie von größter Bedeutung und dass insgesamt „das Wahlverhalten von Eltern nicht nur an ihre sozio-ökonomischen und kulturellen Ressourcen, sondern auch an ihren Wohnort gebunden“ sei (Schuchart et al. 2012, 531; vgl. auch Kristen 2008; für Berlin vgl. Mayer 2018). Bei der Wahl zwischen privaten und öffentlichen Grundschulen in Dänemark (vgl. Gerdes 2013) wird als ein wichtiges Kriterium für die Wahl einer privaten Grundschule durch einheimische und statushohe Familien ein hoher Anteil von Schüler*innen aus statusniedrigen Familien mit Migrationsbiographie an öffentlichen Schulen ausgemacht. Ausgehend von der Feststellung, dass die Schulleistungen von Schüler*innen, die private Grundschulen besuchen, im Vergleich mit jenen, die öffentliche Grundschulen besuchen, schlechter seien, wird in diesem Zusammenhang die Frage aufgeworfen, ob es sich um eine rationale Wahl für eine höhere Schulqualität handelt oder ob die Wahl als abhängig von „(irrational) prejudices against immigrant groups“ (ebd., 661) zu verstehen sei.⁴

⁴ Vgl. für variierende Ausprägungen dieses Phänomens in einem Schweizer Kanton Suter (2013) und in Amsterdam Gramberg (1998).

Wenn Familien als Wählende in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen untersucht werden, ist es naheliegend, dass dann vor allem von Interesse ist, wie sie vorhandene Angebote nutzen. So stellt etwa Kühn (2013) fest, dass dort, wo acht- und neunjährige gymnasiale Bildungsgänge zur Wahl stehen, Eltern das Vorhandensein eines neunjährigen Bildungsganges an einer Schule als wichtigsten Grund für die Wahlentscheidung angeben. Auch für die Schulwahl in Berlin lässt sich aus dieser Perspektive zusammenfassen, „dass sich ein substanzieller Anteil von Familien bei der Einzelschulwahlentscheidung an konkreten Angebotsmerkmalen und potenziellen Qualitätsindikatoren orientiert“ (Zunker et al. 2018, 605) und dass die lokale Angebotsstruktur von den Eltern differenziert wahrgenommen sowie genutzt wird (vgl. Jurczok 2017). In dieser Hinsicht scheinen Familien der Anforderung gerecht zu werden, eine informierte und aktive Wahl auszuüben und Schulen entlang von Merkmalen zu vergleichen. Am Beispiel Berlins zeigt sich allerdings auch, dass aus Sicht der Familien neben eindeutig identifizierbaren Merkmalen der Schulen – etwa Ganztagsbetreuung oder Fremdsprachenangeboten – oder klar benennbaren anderen Aspekten – wie etwa die Länge des Schulwegs oder die Orientierung an der Wahl von Schulfreunden – auch der schwer greifbare ‚Ruf der Schule‘ oder die familienspezifisch beurteilte Zusammensetzung der Schülerschaft die Wahl mitbestimmen (vgl. Neumann et al. 2013; Jurczok 2017). Die Studien von Jurczok (2017) und Klinge (2016) weisen in diesem Zusammenhang zudem darauf hin, dass sich die Wahrnehmung der Angebotsunterschiede hinsichtlich des sozio-ökonomischen Status und auch des Wohnortes der Familien unterscheidet, was sich mit Befunden deckt, die sozialschichtabhängig unterschiedliche elterliche Bildungsaspirationen und Präferenzen für Schulformen identifizieren (vgl. Paulus & Blossfeld 2007; Stubbe 2009).

2.2.3 Familien als situiert Wählende

Die Ergebnisse der so skizzierten empirischen Erforschung von familialen Schulwahlen stützen solche theoretischen Positionen, die betonen, dass das Wahlverhalten der Familien nicht gleich und vielmehr anzunehmen sei, dass Familien einerseits die vorhandenen Informationsmöglichkeiten unterschiedlich wahrnehmen und andererseits sozialschichtabhängige Wahlentscheidungen – verstärkt über schichtspezifische Adressierungen durch Schulprofilierungen – treffen würden (vgl. Giesinger 2009). Entsprechend wird für den Fall der völligen Freigabe des Elternwillens die Gefahr gesehen, dass dadurch „die Schichtabhängigkeit der Bildungswahl am höchsten sein“ dürfte (Hopf 2010, 249).

Diese auch im Rahmen von Rational-Choice-Theorien reflektierte Sozialschichtabhängigkeit familialer Schulwahlen (vgl. Boudon 1974; Hillmert 2008) steht im Zentrum eines vor allem auf Bourdieus Habituskonzept (vgl. Bourdieu 1985; 2001b) und auf das damit zusammenhängende Theorem der kulturellen Passung (vgl. Bourdieu & Passeron 1971) zurückgreifenden Forschungszugangs. Ausgehend von der kritischen Feststellung, „that policies based on standardisation and marketisation operate as if all school choices were in the realm of preference“ (Reay & Crozier 2013, 70), Schulwahlen allerdings nicht nur aufgrund von den Akteuren bewusst zugänglichen Kriterien und Präferenzen

erklärt werden könnten, sondern tief verwurzelt in und abgeleitet von Erfahrungen, familialen Geschichten, Werten und verschiedenen Wissensformen vollzogen werden würden, gewinnen in diesem Zugang die familienspezifischen „commitments“⁵ (ebd.) und der familiale Habitus an Bedeutung. Kramer (2013b, 165) beschreibt diesen Zugang als Relativierung der in Teilen der empirischen Bildungsforschung auszumachenden „Fokussierung auf bewusste Übergangsentscheidungen“ und führt dazu aus:

„Mit dem Ansatz des Bildungshabitus wird gegenüber intentional bewussten Entscheidungsprozessen, die selbstverständlich auch für die Übergangsentscheidungen nicht negiert werden, auf [den] zugrundeliegenden so genannten praktischen Sinn hingewiesen. Es ist der Bildungshabitus, der bereits vor jedem Abwägungsprozess über eventuelle Kosten und Erträge präformiert, ob, in welchem Ausmaß und in Bezug auf welche Optionen eine solche Kalkulation überhaupt erfolgt“ (ebd.).

Weil „intentionale Entscheidungen und bewusste Wahl somit eher im Lichte trügerischer rückblickender Illusionen erscheinen“ würden (Kramer 2011, 48), wird die familiale Schulwahl aus dieser Perspektive als eine Manifestation von Handlungslogiken verstanden, die nur begrenzt bewusst zugänglich sind. Auch in Schulwahlen würden so „Passungsverhältnisse zwischen erfahrungsweltlichen und schulisch institutionalisierten (Bildungs-)Haltungen“ erkennbar (Kramer & Helsper 2010, 108), weshalb „die Habitusgenese und -variation in der Familie, deren Passung zu schulischen Anforderungen und Anerkennungsstrukturen sowie die den primären Habitus verstärkende oder transformierende Kraft der pädagogischen Institutionen“ (ebd., 109) zueinander ins Verhältnis zu setzen seien.

Familiale Schulwahlen bieten demnach gleichermaßen Möglichkeiten zur Herstellung und Verfestigung von Passung sowie Gefahren zur Verstärkung von Nicht-Passung zwischen den familial vermittelten primären Habitus und den durch das Bildungssystem und die konkreten Einzelschulen vermittelten bzw. von diesen geforderten sekundären Habitus (vgl. Kramer 2011; Kramer & Helsper 2010). Da einerseits die primären Habitus als milieuspezifisch und andererseits die vom Bildungssystem und den Einzelschulen eingeforderten sekundären Habitus als spezifisch bzw. partikular verstanden werden (vgl. Bernstein 1973; 2000) – die schulische Botschaft also als für die einen leichter teilbar angenommen wird als für die anderen –, eröffnen sich aus dieser Perspektive für Familien (und für Schüler*innen) aus unterschiedlichen Milieus unterschiedliche Chancen, schulische Angebote für sich nutzbar zu machen (vgl. Kramer 2013b). Unterschiedliche familiäre Bildungsstrategien sind in diesem Sinne sowohl als Ausdruck unterschiedlicher primärer Habitus als auch – damit zusammenhängend – als Formen der Bewältigung unterschiedlicher Übereinstimmungen mit den sekundären Habitus des Bildungssystems zu verstehen (vgl. Grundmann et al. 2008).

Als Teil habituell gerahmter Bildungsstrategien in den Blick genommen, lassen sich familiale Schulwahlen als Praktiken jeweils spezifisch situierter Akteure verstehen, die sich abhängig von ihrem

5 Zu übersetzen sowohl als *Verpflichtungen* oder *Zusagen* als auch als *Bindungen*, *Festlegungen* oder *Bekanntnisse*.

ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital (vgl. Bourdieu 1983) unterschiedlich sicher in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation bewegen können. So unterscheiden Gewirtz et al. (1995) in ihrer in London durchgeführten einflussreichen ethnographischen Studie auf der Grundlage von Eltern-Interviews die wählenden Eltern in drei „strongly class-related“ Typen: „privileged/skilled choosers, the semi-skilled choosers and the disconnected choosers“ (ebd., 24). Die ‚privileged/skilled choosers‘ aus der (gehobenen) Mittelschicht ließen grundsätzlich eine ausgeprägte Neigung zur Schulwahl erkennen und könnten die ihnen zur Wahl stehenden Optionen kenntnisreich einschätzen sowie für ihre Ziele nutzen. Weil ihre tiefgreifende Kenntnis der zur Wahl stehenden Alternativen und ihre Möglichkeiten der ‚Dekodierung‘ schulischer Programmatiken allerdings auch zu einer gesteigerten Wahrnehmung der Komplexität führten – „the more skilled you are, the more difficult it is“ (ebd., 26) –, würden diese Eltern zusätzlich auf ihr Bauchgefühl und auf vage Eindrücke von Schulen bei der Wahl vertrauen, wobei sie sich aufgrund ihrer Vertrautheit mit dem Bildungssystem und den lokalen Angeboten auch darauf verlassen könnten. Die hohe Bedeutung, die diese Eltern der schwer zu fassenden Gefühlsabhängigkeit der Schulwahl zugestehen, lässt die Autor*innen konstatieren: „The role of the affective, of ethos, atmosphere ‚feel‘, impression, sense, climate is absolutely fundamental to choice“ (ebd., 28; vgl. auch Butler 2007).

Den vor allem der unteren Mittelschicht entstammenden ‚semi-skilled choosers‘ fehlten im Gegensatz zur ersten Gruppe die Erfahrungen und Kenntnisse, um ihrer ebenfalls starken Neigung zur Wahl geschickt Ausdruck zu verleihen, was sie auf verkürzte Entscheidungsstrategien setzen lasse.⁶ Während zudem die ‚privileged/skilled choosers‘ eine ‚gute‘ Schule suchen und dabei auch besonders auf das Kind bezogene Kriterien anlegen würden, seien die ‚semi-skilled choosers‘ vor allem auf der Suche nach einer Schule, die gemäß einfach benennbarer Qualitätsindikatoren ‚richtig‘ ist, ohne dabei die Neigungen oder Fähigkeiten der Kinder im Besonderen zu berücksichtigen. Der letzte Punkt gelte auch für die ‚disconnected choosers‘, die sich insgesamt der Idee der Schulwahl mehr oder weniger entzögen, da sie kaum Unterschiede zwischen Einzelschulen ausmachten und zudem von vornherein nur eine sehr begrenzte Anzahl an Schulen in ihre Überlegungen miteinbezögen. Für diese vorrangig der „working class“ zuzuordnenden Gruppe sei Schulwahl mehr Notwendigkeit als Möglichkeit (vgl. Gewirtz et al. 1995, 24–52; Ball et al. 1996).

In der Perspektive der an Bourdieu anschließenden, hauptsächlich qualitativen Erforschung familiärer Schulwahlpraktiken ist die umfangreich rekonstruierte Schicht- bzw. Milieuabhängigkeit der Schulwahl das zentrale Problem. Eine der idealtypischen Vorstellung von Bildungsnachfragenden entsprechende gut informierte Schulwahl treffen so vor allem etablierte und mit umfangreichem Kapital (im Sinne Bourdieus) ausgestattete Eltern, die „distinguish themselves by the very act of

6 Die Ergebnisse von Gewirtz et al. (1995) würden sich somit auch für Hillmerts (2008) Problematisierung als Lösung nutzen lassen, dass „soziologisch gesehen auch weniger die Tatsache relevant [ist], dass es solche Phänomene vereinfachter Entscheidungsheuristiken gibt, sondern die Frage, *welche* dieser Regeln jeweils von *welchen* Personen bzw. in *welchen* Situationen verwendet werden“ (Hillmert 2008, 96; Hervorhebung i. O.).

choosing“ (Butler & Hamnett 2011, 243). Diese können nicht nur souverän die formellen und informellen Informationen für sich nutzen (vgl. Ball & Vincent 1998; Krüger 2014) und ihre Wahlmöglichkeiten durch real vollzogene oder nur fingierte Wohnortwechsel erweitern (vgl. Reay & Lucey 2004; Holme 2002; Noreisch 2007), sondern auch als Wahl „against the grain“ (Reay & Crozier 2013, 61) Schulangebote in ressourcenarmen Nachbarschaften zum Vorteil ihrer Kinder nutzen (vgl. Crozier et al. 2008; Boterman 2012; Posey-Maddox 2014). Diesen Eltern scheint es besonders gut zu gelingen, die in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen notwendig werdende Differenzierung zwischen Einzelschulangeboten hinsichtlich der „Passform des eigenen Kindes zu diesen Schulangeboten“ (Krüger & Roch 2016, 57) vorzunehmen. Weil sie an die individuelle Gestaltung ihrer Lebensentwürfe gewöhnt sind und auch die Erziehung als „parental managerism“ (James & Beedell 2009, 42) gestalten, entwerfen sie Elternschaft als „broad educational project in which actual school choice is just one element, albeit the most important single feature“ (Reay & Crozier 2013, 71).

Im Spiegel dieser Befunde stellt sich die familiäre Schulwahl als ein Prozess dar, der durch die „Leitidee der durch elterliche Entscheidungen in hohem Maße selbst zu gestaltenden und damit auch selbst zu verantwortenden Bildungskarriere ihrer Kinder“ (Rabenstein 2015, 257) geprägt ist. Als Teil einer „concerted cultivation“ (Lareau 2003, 2) wird die Schulwahl zum Projekt einer als „kompetitive Praxis“ (Heimerdinger 2013, 263) gelebten Elternschaft. Politiken der freien Schulwahl setzen demnach einerseits auf die bereitwillige Mitarbeit von Eltern, die mit erfolgreich gestalteten Bildungskarrieren ihrer Kinder sich und anderen „evidence of a ‚good‘ home“ (Kainz & Aikens 2007, 308) bieten wollen und machen andererseits deutlich, dass den Eltern „no choice but to choose“ (Forsey 2008, 76) bleibt. Aus dieser Perspektive ist die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation tatsächlich zu verstehen als Teil einer „Ökonomisierung des Sozialen“, die „den Einzelnen keine andere Wahl lässt, als fortwährend zu wählen, zwischen Alternativen freilich, die sie sich nicht ausgesucht haben“ (Bröckling 2007, 12).⁷

2.3 Schulen in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen

Damit Familien überhaupt in die Position von „Bildungsnachfragenden“ (Clausen 2007, 141) gesetzt werden können, muss – und das ist zunächst trivial – in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen eine hinreichende Auswahl an „Bildungsanbieter[n]“ (Neumann et al. 2013, 87) vorhanden sein, die sich zudem hinsichtlich ihrer jeweiligen Angebotsgestaltung voneinander unterscheiden. Für die Verwirklichung familialer Wahl- bzw. Präferenzfreiheit können somit die einzelschulischen Profilierungen als konstitutiv angesehen werden; auch umgekehrt werden Profilierungen der Einzelschulen hauptsächlich durch die Eröffnung familialer Entscheidungsmöglichkeiten notwendig (vgl. Radtke 2000). Die Profilbildungen werden dabei durch die Erweiterung einzelschulischer Gestaltungsspielräume im Sinne einer einerseits vergrößerten, andererseits spezifisch modellierten

⁷ Für die sich hier aufdrängende Frage, warum sich etwa ressourcenreiche Eltern dieser Wahlzumutung nicht einfach entziehen, bietet Adorno (1974, 14) eine unnachahmliche Antwort an: „Wer sich nicht nach den ökonomischen Regeln verhält, wird heutzutage selten sogleich untergehen. Aber am Horizont zeichnet die Deklassierung sich ab.“

Schulautonomie ermöglicht und erfolgen im Rahmen differenter Schulkulturen, die sie gleichsam modifizieren. Infolge familialer Wahlmöglichkeiten treten Einzelschulen dann mit unterschiedlichen und unterscheidbaren schulkulturell gerahmten Profilen zueinander in einen Wettbewerb um Schüler*innen. Der so skizzierte Zusammenhang wird nachfolgend vor dem Hintergrund der entsprechenden Forschungszugänge ausgeführt.

2.3.1 Autonomie, Profilierung und Schulkultur

Ohne hier auf die umfangreiche Forschung zur Schulautonomie eingehen zu können (vgl. dazu zusammenfassend Weishaupt & Weiß 1997; Heinrich 2006), lässt sich aus governancetheoretischer Perspektive zeigen, welche Formen von Schulautonomie in welcher Weise für schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen kennzeichnend sind. So skizzieren Altrichter & Rürup (2010) die steuerungspolitische Prägung der seit den 1990er Jahren geführten Autonomiedebatte und deren „Grundidee“ einer Verlagerung von „Entscheidungsrechten und -kompetenzen von vor allem höheren Ebenen des Schulsystems [...] auf jene der Einzelschule“ (ebd., 114). Die zentralen Akteure dieses Autonomieverständnisses sind sich selbst steuernde Einzelschulen, denen in unterschiedlichem Ausmaß finanzielle, personelle, organisatorische und pädagogische Gestaltungsspielräume eröffnet werden, um auf lokale Anforderungen besser und schneller reagieren zu können – aber auch, um Ziele erreichen zu können, die auf höheren Steuerungsebenen festgelegt wurden und für das (Nicht-)Erreichen dieser Ziele im Sinne einer akzentuierten ‚Accountability‘ (vgl. Knauss 2003) Verantwortung zu tragen.

Grundsätzlich lassen sich mit Altrichter & Rürup (2010, 116) drei Schulautonomiemodelle unterscheiden: Das „Partizipationsmodell“, das „Optimierungsmodell“ und das „Wettbewerbsmodell“. Während das „Partizipationsmodell“ eine „lebendige demokratische Teilhabe“ (ebd.) verschiedener Akteure an der Gestaltung von Schule ermöglichen soll und dem eher nach innen gerichteten pädagogischen Programm „der Einübung von Gestaltungskompetenz“ (ebd.) folgt, sind mit den beiden weiteren Modellen andere Ziele verbunden. Das „Optimierungsmodell“ beruht auf der Annahme, durch Dezentralisierung und Übertragung von Verantwortung auf lokale Akteure die „Ergebnisse der ‚Bildungsproduktion‘ sowohl monetär als auch ihrer Qualität nach zu verbessern“ und das „Wettbewerbsmodell“ setzt darauf, „Einzelschulen unabhängiger vom Zentrum und unterschiedlicher von einander [sic]“ (ebd.) zu machen, damit diese miteinander in einen qualitäts- und innovationssteigernden Wettbewerb treten. Veränderungen der einzelschulischen Angebote würden in diesem Modell dann erfolgen, „wenn die Klient/innen für Schulen konsequenzenreiche Wahlentscheidungen treffen können, die die Schulen beobachten und auf die sie sich präventiv und reaktiv einstellen“ (ebd., 118).

Die Wahlentscheidungen der Familien werden im Wettbewerbsmodell also zu einem entscheidenden Indikator für die Identifizierung erfolgreicher oder erfolgloser, selbstverantwortlich gestalteter Schulentwicklungsprozesse und „der Erfolg einer Schule bemisst sich dann in der Fähigkeit, für viele

Schüler so attraktiv zu sein, dass sie von vielen gewählt wird“ (Fend 2001, 42). Die Bedeutung des Erfolgsindikators ‚Schulanmeldungen‘ kann somit als Ausdruck der für die ‚Neue Steuerung‘ kennzeichnenden Verzahnung von Autonomie und ‚Accountability‘ verstanden werden, in deren Folge die Gewährung erweiterter Gestaltungsspielräume stets mit verschiedenen Formen „datenbasierter Steuerungsinstrumente“ (Heinrich 2007, 53) verbunden ist. Neben zentralen Abschlussprüfungen, Schülerleistungstests oder Schulinspektionen werden in dieser – von Heinrich (2007, 74) als „evaluationsbasierte Autonomie“ gekennzeichneten – Autonomieform die als Anlass und Folge von Schulprofilierungen interpretierten familialen Wahlentscheidungen als eine Form der externen Evaluation durch „die KonsumentInnen“ wirksam. Eine Gefahr dieser Evaluationsform wird darin gesehen, dass sie zu einer „sich verselbständigenden Kontrolle durch einen Markt mutieren“ (ebd.) könne und die einzelschulischen Gestaltungsmöglichkeiten durch die Fokussierung auf Wettbewerbserfolg eingeschränkt würden. Diese Sichtweise deckt sich mit kritischen Stimmen, die in der dem Wettbewerbsmodell folgenden Schulautonomie insgesamt eine zu starke Reduzierung auf marktwirtschaftliche Mechanismen und auf individuellen Einsatz und Gewinn sehen (vgl. Hackl 1998; Radtke 2006). Sehr deutlich wird diese Position bei Hahn-Dehm (2013, 188), der als eines der „zentralen Merkmale der neoliberalen Schulreform“ ausmacht, „dass die Verknüpfung von Schulautonomie und Wettbewerb wie eine natürliche Verbindung erscheint“ und die den Schulen zugestandene Autonomie vor allem der Herstellung von Konkurrenzfähigkeit dienen solle.

Die schulische Profilierung als das entscheidende Instrument für die Herstellung von Konkurrenzfähigkeit im Wettbewerbsmodell der Schulautonomie (vgl. Heinrich 2009; Heinrich et al. 2011) lässt sich als Zusammenspiel der miteinander verbundenen Prozesse Klassenprofilierung (durch Bildung besonderer Profilklassen) und Schulprofilierung (durch Bereitstellung verschiedener Profilklassen und Setzung schulübergreifender Schwerpunkte) verstehen (vgl. Altrichter & Rürup 2010). Beide Prozesse der schulischen Profilierung können über eine Vielzahl von Wegen verfolgt werden. Auf Fächerprofile oder kulturelle Werte bezogene inhaltliche Schwerpunktsetzungen, spezifische didaktisch-methodische und schulorganisatorische Angebote, aber auch das Angebot externer Zertifikate oder die Pflege und Betonung schulischer Traditionen und Kooperationen stellen Varianten der schulischen Profilierungen dar (vgl. Kühn 2013).

Für den deutschsprachigen Raum ist bereits umfassend erforscht, dass Schulen von den Möglichkeiten der Profilierung weitreichend Gebrauch machen. Die inhaltliche Profilierung bspw. von Gymnasien in Baden-Württemberg über vorrangig fachliche, aber auch methodische und psychosoziale Schwerpunkte (Clausen et al. 2007) ist dadurch ebenso erkennbar geworden, wie die auf der organisatorischen Ebene ansetzende Nutzung der „Schulzeit als Profilierungsmerkmal“ (Kühn 2013) infolge der optionalen Wiedereinführung neunjähriger Gymnasialzweige in drei Bundesländern (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein) oder infolge der Ausweitung des Angebots sogenannter grundständiger Gymnasien in Berlin, die statt des üblichen Schuleintritts mit

der siebten Jahrgangsstufe diesen bereits in der fünften Klasse anbieten (vgl. Flitner 2007). Im Zusammenhang mit der Ausweitung des Angebotes an Ganztagschulen in Brandenburg und Rheinland-Pfalz sprechen Brehler & Weide (2009, 131) gar von einem „Zwang der Profilierung“.

Auch über die Einrichtung bilingualer Zweige, etwa über Europaschulprogramme, machen sich Gymnasien in Frankfurt am Main (vgl. Hahn-Dehm 2013; Horak & Johanns 2001) genauso unterscheidbar wie Gymnasien und Grundschulen in Berlin (vgl. Flitner 2007). Helsper et al. (2015a) konnten für die Gymnasien einer „westdeutschen Bildungsregion“ (ebd., 50) Profilierungen entlang internationaler bzw. bilingualer oder spezifisch inhaltlicher Profile, pädagogischer Orientierungen und kultureller Schwerpunkte als Reaktion auf sinkende Schülerzahlen ausmachen. Für weiterführende Schulen in Österreich wiederum wurden schulformübergreifend inhaltliche Profilbildungen entlang der Schwerpunkte (i) Fremdsprachen, (ii) Kunst und Kreativität, (iii) Soziales Lernen und Integration sowie (iv) Informations- und Kommunikationstechnologien identifiziert und untersucht (vgl. Altrichter et al. 2006; Heinrich et al. 2010), während für die Schweiz Befunde zu den organisatorischen Anforderungen und Folgen von Profilbildungsaufträgen vorliegen (vgl. Buholzer & Roos 2005).

Obwohl die Varianten der Schulprofilierungen vielfältig sind, lassen sie sich insgesamt als Versuch der Einzelschulen verstehen, „erweiterte Gestaltungsspielräume dazu zu nutzen, schulspezifische Angebote und sonstige Leistungsmerkmale zu realisieren, die sie attraktiv für eine Zielgruppe von SchülerInnen und Eltern machen“ (Altrichter & Heinrich 2005, 129–130). Sie tragen zu einer Differenzierung der Einzelschulen (vgl. Sikorski 2007) und auch zur Produktion von „Statusunterschiede[n] zwischen Schulen gleicher Schulform“ (Horak & Johanns 2001, 195) bei und „diese Statusunterschiede scheinen von *spezifischen Handlungsstrategien* abhängig, die Schulen in einer Konkurrenzsituation um Schülerinnen und Schüler entwickeln“ (ebd.; Hervorhebung TD). Der Verweis auf die ‚spezifischen Handlungsstrategien‘, mit denen die Einzelschulen „die eigene Profilierung in Relation zu anderen [...] als eine regionale Auseinandersetzung und Konkurrenz um Schülerströme“ (Helsper et al. 2015b, 47) gestalten, hebt hervor, dass Schulprofilierungen von den konkreten Bedingungen vor Ort und den einzelschulischen Akteuren abhängig sind (vgl. Heinrich 2009). Die ‚spezifischen Handlungsstrategien‘ lassen sich verstehen als „Rekontextualisierung“ (Fend 2008, 181) der bildungspolitisch induzierten Autonomiemöglichkeiten und -erwartungen des Wettbewerbsmodells auf der Ebene der Einzelschule, deren Ausgangspunkt und Folge die jeweilige Schulkultur ist.

Unter Schulkultur wird hier im Anschluss an Helsper et al. (2001) die „symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem“ (Helsper 2008, 66) verstanden, die durch die „handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure“ (ebd.) erzeugt wird und deren Handlungsmöglichkeiten regelt und begrenzt. Sie wird erkennbar in „symbolischen pädagogischen Formen, Artefakten, Praktiken, Regeln, imaginären pädagogischen Sinnentwürfen und schulischen Mythen“ (ebd., 67). Aus schulkultureller Perspektive stellen Schulprofilierungen, etwa manifestiert in Schulprogrammen (vgl. Fuchs 2009), zunächst einen Ausdruck des ‚Imaginären‘

der Schulkultur dar, da sich Schulen in und mit den Profilierungen auf eine bestimmte Weise entwerfen und diese „Erzählungen“ (Helsper 2008, 68) auch nach außen darstellen. Dieses ‚Imaginäre‘ ist bezogen auf das ‚Reale‘ der Schulkultur, das vor allem die allgemeine Struktur des Bildungssystems, aber auch die „spezifisch ausgeformten Strukturprobleme“ (ebd.) der Einzelschule umfasst, auf die Schulprofilierungen dann eine Reaktion darstellen. Diese Reaktionen wiederum können das ‚Symbolische‘ der Schulkultur, „die Formen, die Regeln und Rituale des Unterrichts, die Unterrichtsinhalte, Arbeitsmaterialien im Zusammenhang der Fächer, aber auch Praktiken der Kontrolle, der Beurteilung, des Strafens, der moralischen Rechenschaftslegung etc.“ (ebd., 69) verstärken oder transformieren.

Für den Zusammenhang von Schulprofilierung und schulwahlbezogener Wettbewerbssituation ist aber vor allem *ein* Aspekt der schulkulturtheoretischen Perspektive entscheidend:

„Die [...] symbolisch-kulturelle Ordnung der jeweiligen Schule mit ihren Dominanzverhältnissen erzeugt ein Feld von exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalisierten und tabuisierten kulturellen Ausdrucksgestalten, Praktiken und habituellen Haltungen, das zwar keine einfache Fortsetzung milieuspezifischer Habitusformationen darstellt, aber zu diversen milieuspezifischen, ethnischen, geschlechtsspezifischen etc. habituellen Sinnstrukturen in einem Passungs- oder Abstoßungsverhältnis steht. Damit bietet die jeweilige Schulkultur für Schülergruppen aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus und je spezifischen biographischen Habitusformationen jeweils divergierende Möglichkeitsräume der Anerkennung und Artikulation ihres Selbst im Rahmen schulischer Bewährung und Bildungsverläufe“ (ebd., 67).

Aus dieser Perspektive wird die im Wettbewerbsmodell der Schulautonomie angelegte bzw. zutage tretende „Konkurrenz um eine bestimmte Schülerklientel“ (Heinrich 2009, 20) als maßgeblich durch die spezifischen Schulkulturen der Einzelschulen geprägte Konkurrenz interpretierbar, in der unterschiedliche Schulen, entsprechend ihrer jeweiligen Schulkultur, Schüler*innen und Familien mit unterschiedlichen ‚Habitusformationen‘ infolge gegenseitig antizipierter ‚Passungs- oder Abstoßungsverhältnisse‘ unterschiedlich (erfolgreich) adressieren können und wollen (vgl. Kramer 2002; 2013). Die Schulen können dabei auf ihren jeweils spezifischen „Schulmythos“ (Helsper et al. 2001, 86) rekurren, der zunächst ein nach innen gerichtetes gemeinschaftsstiftendes Narrativ darstellt. Gleichzeitig aber „bildet der Schulmythos die Grundlage für ein öffentliches Image, den Ruf einer Schule, der zugleich sozial selektiv wirkt, da er Eltern aus spezifischen Milieus entweder dazu animiert oder eher davon abhält, ihr Kind auf diese spezifische Schule zu schicken“ (ebd.).

2.3.2 Wettbewerb zwischen Einzelschulen

Mit der Etablierung des Wettbewerbs zwischen Einzelschulen infolge familialer Wahlmöglichkeiten ist die grundsätzliche Annahme verbunden, dass darüber in wechselseitiger Verstärkung sowohl die Qualität und die Effizienz als auch die Gerechtigkeit in Bildungssystemen gesteigert werden könnte (vgl. dazu zusammenfassend Belfield 2000; Belfield & Levin 2009; Weiß 2001; Jennissen 2015). Weil unter den Bedingungen idealer freier Schulwahl allen Familien, unabhängig von Wohnort oder Einkommen, schulträgerübergreifend alle Einzelschulen des lokalen Schulangebotes offenstünden,

würden auch ressourcenarmen Familien Optionen eröffnet, die sich sonst nur sozio-ökonomisch privilegierten Familien böten (vgl. Friedman 1955). Der Annahme nach sehen sich dadurch alle Schulen eines Gebietes einem Wettbewerbsdruck ausgesetzt, der sie einerseits dazu nötigt, ihre Angebote besser auf die Bedürfnisse der Schüler*innen und Familien abzustimmen, andererseits die Qualität ihres schulischen Angebotes im Vergleich mit den lokalen Konkurrenten zu verbessern⁸ (vgl. Forster 2016). Der intendierte Wettbewerbsdruck würde dadurch aufrechterhalten werden, dass über eine ‚Pro-Kopf-Finanzierung‘ die Förderung aller Schulen abhängig von der Zahl der jeweils beschulten Schüler*innen vorgenommen wird (vgl. Hoxby 1998) und zugleich die Qualität der schulischen Ausbildung über die in standardisierten und allgemein verbindlichen Leistungstests oder Vergleichsarbeiten modellierten Schülerleistungen kontrolliert, schulspezifisch sowie zusammengefasst veröffentlicht wird (vgl. Wößmann 2006). Die so ermittelte Qualität des schulischen ‚Outputs‘ kann dann – bei entsprechendem staatlichem Regulierungsinteresse – gratifizierend oder sanktionierend zu veränderten Budgetierungen der Schulen führen und beeinflusst auch das familiäre Wahlverhalten, unter der Annahme, dass Schulen mit guten Ergebnissen bevorzugt gewählt würden (vgl. Chubb & Moe 1990). Weil schlechtere Schulen sich entweder verbessern müssten oder im Falle anhaltenden Misserfolgs den Markt verlassen würden, verbessere sich das lokale Schulanangebot kontinuierlich, was allen Schüler*innen und Familien zugute käme (vgl. Hoxby 2003). Dieses Modell kombiniert in seiner idealen Ausprägung uneingeschränkte familiäre Wahlmöglichkeiten mit umfänglichen Gestaltungsmöglichkeiten der Schulen und hohen Anreizen für Familien und Schulen. Diese sind für die Familien die über eine erfolgreiche schulische Bildung in Aussicht gestellten sozio-ökonomischen Statusgewinne bzw. der Statuserhalt; für die Schulen hingegen monetäre Anreize und damit verbundene Selbsterhaltungsinteressen der Organisation. Insgesamt ist ein so skizzierter Schulmarkt als Wettbewerb der Schulen um Schüler*innen konzipiert, der für die schulischen Akteure mit weitreichenden Folgen (sogenannten ‚high-stakes‘)⁹ verbunden ist.

Die Etablierung eines solchermaßen gestalteten Wettbewerbs ist vom Zusammenspiel vielfältiger bildungspolitischer sowie regulativer Interventionen abhängig. Die jeweiligen nationalen und lokalen Umsetzungen variieren stark und sind schwer vergleichbar (vgl. Archbald 1996; Böttcher & Hoxby 2008; Fend 2011). Angesichts der international beobachtbaren Varianz in Form und Grad der Umsetzung lässt sich die Erfüllung der mit *choice policies* und Konkurrenz der Einzelschulen verbundenen Erwartungen empirisch schlecht prüfen und die Ergebnisse sind uneinheitlich.

Auf der Grundlage einer Meta-Analyse quantitativer, seit dem Jahr 2013 veröffentlichter Studien aus den USA steht etwa für Forster (2016, 1) außer Zweifel: „School choice improves academic outcomes

⁸ Friedman nimmt hier grundsätzlich an, dass auch im Bildungsbereich private Unternehmen effizienter auf Interessen der Nachfrager reagieren könnten als staatliche Einrichtungen (vgl. Friedman 1962, 89–91; Friedman 1997).

⁹ Für die Schulen sind ‚high-stakes‘ im einfachsten Modell zunächst die direkten finanziellen Auswirkungen der ‚Pro-Kopf-Finanzierung‘. Die als Ausdruck für Qualität der schulischen Arbeit gedeuteten Leistungstestergebnisse würden dann nur hinsichtlich ihrer Auswirkung auf die Nachfrage bedeutsam werden. Die Sanktionierung oder Gratifizierung von Testleistungen durch Budgetkürzungen oder -erhöhungen, aber auch durch unterschiedlich invasive Interventionen der Schulbehörden (vgl. Bellmann et al. 2016b), wären dann schon Formen einer erweiterten staatlichen Regulierung.

for participants and public schools by allowing students to find the schools that best match their needs and by introducing healthy competition that keeps schools mission-focussed“. Die Studien machten seiner Analyse nach deutlich, dass Schulwahl und Wettbewerb ökonomisch effizient seien, Schülerleistungen verbessern und residentielle Segregation abschwächen und zudem demokratische und bürgerschaftliche Werte fördern würden (vgl. ebd.).

Diese positive Bilanzierung steht im Kontrast zu früheren Meta-Analysen US-amerikanischer Studien, die kaum leistungs- oder effizienzsteigernde Effekte des Wettbewerbs zwischen Schulen feststellten (vgl. Belfield & Levin 2002). Sie steht auch in Kontrast zu *OECD*-Studien, die bereits in den 1990er-Jahren „keine direkte Evidenz“ dafür sahen, „dass Wettbewerb die Unterrichtsqualität und das Leistungsniveau der Schüler verbessert“ (OECD 1994, 7; zit. nach Weiß 2001, 75) und diese Einschätzung durch eine vertiefende Analyse des *PISA*-2012-Datensatzes wiederholten (vgl. OECD 2014). Die zwei zentralen Ergebnisse der jüngeren Analyse sind, dass einerseits *OECD*-übergreifend die Schülerleistungen nicht damit zusammenhängen „whether or not schools have to compete for students“, andererseits aber klar gesagt werden könne „in systems where parents can choose schools, and schools compete for enrolment, schools are often more socially segregated“ (ebd., 1).

Zu einer vorrangig skeptischen Einschätzung hinsichtlich der Auswirkungen von Wahl- und Wettbewerbsmechanismen in Schulsystemen kommen die Autorinnen eines ebenfalls im Auftrag der *OECD* erstellten Forschungsüberblicks (vgl. Waslander et al. 2010). Die Ergebnisse der mehr als 150 gesichteten internationalen, methodologisch divers angelegten Studien deuteten aus ihrer Sicht darauf hin, dass weder die Qualität noch die Gleichheit (‘equality’) in Schulsystemen durch Wettbewerb und Wahl gesteigert würden. Es hätte sich gezeigt, „that the assumed mechanisms on the demand side of the education market do not work as straightforwardly in practice as in theory“ (ebd., 42) und „that assumed mechanisms on the supply side of the market find mixed or limited support“ (ebd., 62). Mit Blick auf Untersuchungen, die sich mit strukturellen Faktoren des Wettbewerbs und dem Agieren der Einzelschulen unter Wettbewerbsbedingungen befasst haben, heben die Autorinnen die Bedeutung lokaler Hierarchien zwischen Einzelschulen hervor. Da die Wettbewerbsposition einer Schule zudem stark mit den Merkmalen (‘characteristics’) der jeweiligen Schüler*innen zusammenhänge, zielten die auf die Verbesserung der Position in der lokalen Hierarchie ausgerichteten Bemühungen der Schulen darauf ab, „control over pupil intake, both in kind as well as in size“ zu erlangen (ebd.). Die entsprechenden Handlungen und Strategien der Schulen, so die Autorinnen, „can range from selection of able affluent pupils, to specific marketing and promotion, to co-operation with neighbouring schools in order to establish predictable numbers“ (ebd.).

Während sich einerseits eine systemweite Qualitäts- bzw. Leistungssteigerung durch Wettbewerbsorientierung der Einzelschulen als schwer nachweisbar darstellt (vgl. dazu zusammenfassend auch Weiß 2001; 2012; Böttcher & Högrefe 2008; Zymek 2009), deuten die zuletzt zitierten Einschätzungen von Waslander et al. (2010) andererseits auf offenbar international wiederholt festzustellende Folgen gezielt implementierter – aber auch historisch gewachsener (vgl. Zymek 2015) – einzelschulischer Konkurrenzen hin. In lokal situierten Wettbewerbssituationen scheinen Schulen zum Erhalt

oder zur Verbesserung ihrer Position in inter-schulischen Hierarchien nicht nur „um Schüler, sondern um Schüler mit bestimmten Eigenschaften“ (Weiß 2001, 77) zu konkurrieren. Weil unter Wettbewerbsbedingungen „die Selektion ‚mitproduzierender Klienten‘“ noch stärker „zu einer erfolgsbestimmenden Organisationsaufgabe von Schulen“ (ebd.) wird, werden diese offensichtlich dazu animiert, im Widerspruch zu dem normativen Anspruch zu handeln, dass sie „keine Wettbewerber auf einem freien Markt“ seien und es nicht ihr Ziel sei, „sich gegenseitig Kunden abzujagen“ (Ditton 2009, 50). Wenn „Intelligenz und Sozialstatusmerkmale [...] die mit Abstand wichtigsten Prädiktoren des individuellen Lernerfolgs“ darstellen und „als aggregierte Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule und Klasse leistungswirksam“ werden (Weiß 2001, 77), können Schüler*innen mit unerwünschten Merkmalen auch als „schlechte Risiken erscheinen, welche die Qualität der Schule und damit deren zukünftige Marktchancen beeinträchtigen“ (Giesinger 2009, 179).¹⁰

Die Konkurrenz um Schüler*innen als „Schlüsselressource“ haben Maroy & van Zanten (2011) in einer auf verschiedenen quantitativen und qualitativen Erhebungsformen basierenden Untersuchung der „kompetitiven Interdependenzverhältnisse zwischen Schulen“ (ebd., 198) in sechs großstädtischen Regionen in Europa als zentrales Merkmal identifiziert. Für die große Bedeutung dieser ‚Schlüsselressource‘ führen sie zwei Gründe an:

„Der eine besteht darin, dass die Anzahl der Schüler/innen und ihre Merkmale grundsätzlich einen entscheidenden Einfluss auf den Umfang und die Qualität anderer Ressourcen haben (Finanzmittel, Bildungsangebote, Lehrkräfte, Schulgelände). Der zweite Grund ist, dass die Merkmale der Schüler/innen großen Einfluss auf die Arbeitsbedingungen, die erzielten Leistungen, die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte sowie auf das Image der Schule haben“ (ebd., 201).

In allen untersuchten Regionen stünden die Schulen zueinander in Wettbewerbsverhältnissen, die Maroy & van Zanten als „Wettbewerb erster Ordnung“ (um die Anzahl der Schüler*innen) und als „Wettbewerb zweiter Ordnung“ (um Schüler*innen mit bestimmten Merkmalen) bezeichnen (ebd.).¹¹ In den so gegliederten lokalen Wettbewerbssituationen folgten die Schulen unterschiedlichen „Handlungslogiken“, die von der Intensität des Wettbewerbs und der einzelschulspezifischen „Positionierung innerhalb der lokalen Hierarchie“ (ebd., 203) abhängig seien. In lokalen Kontexten,

¹⁰ Einen ersten Hinweis darauf, dass die seit dem Schuljahr 2013/14 in Berlin für jede Schule veröffentlichten Abiturergebnisse das Anmeldeverhalten der Familien beeinflussen, geben Nikolai & Helbig (2017). Sie zeigen, dass Schulen mit besseren Abiturergebnissen steigende Anmeldezahlen verbuchen können und umgekehrt, schlechte Abiturergebnisse zu weniger Anmeldungen führten. Allerdings resultierte aus dem veränderten Anmeldeverhalten keine signifikante Veränderung der Zusammensetzung der Schülerschaft. Das Beispiel zeigt aber, dass veröffentlichte Leistungsergebnisse die Anmeldungen beeinflussen. Wenn die Abiturleistungen von den individuellen Merkmalen der Schüler*innen abhängig sind, erscheint eine Rekrutierungsstrategie, die auf leistungsstarke Schüler*innen zielt, aus Sicht der Schulen rational.

¹¹ Die Autor*innen führen diese Unterscheidung auf Gewirtz et al. (1995) zurück. Allerdings lässt sich diese dort zwar sinngemäß, aber nicht in der begrifflichen Gegenüberstellung von „first order competition“ und „second order competition“ finden. Daher ist die hilfreiche Unterscheidung der beiden Wettbewerbsordnungen eher Maroy & van Zanten (2011) zuzuschreiben.

die durch einen intensiven Wettbewerb gekennzeichnet seien, würden die „auf Grund ihrer Leistungen und ihrer Schülerpopulation an der Spitze der Hierarchie“ stehenden Schulen mit Profilbildungen und Schülerauswahl einer „Logik der Eroberung“ folgen (ebd., 204). Schulen am unteren Ende der Hierarchie würden zwei ‚Handlungslogiken‘ erkennen lassen: Entweder würden sie über eine Diversifikation ihres Angebotes und über Zugangsregelungen versuchen, „bei der Zusammenstellung ihrer Schülerschaft für soziale Vielfalt“ (ebd., 205) zu sorgen oder ihnen sei bewusst, „dass sie auf Grund ihrer schlechten Resultate und der hohen Konzentration benachteiligter Schüler/innen im Wettbewerb nicht mithalten können“ und daher versuchten, „sich der Schülerpopulation, die sie sich nicht ausgesucht haben, *anzupassen*“ (ebd., 206–207; Hervorhebung i. O.). Zusammenfassend halten die Autor*innen fest, dass die ‚Handlungslogiken‘ der Schulen dazu tendierten, „auf die Auswirkungen [der] kompetitiven Interdependenzen zu reagieren bzw. sich diesen anzupassen, wodurch sie aber den Wettbewerb weiter anheizen und die Segmentierung der Schülerschaft verstärken“ würden (ebd., 213).

Auch Gewirtz et al. (1995) weisen darauf hin, dass die Bemühungen der Schulen um eine ausreichende Anzahl an Schüler*innen als intendierter Effekt der Wettbewerbsorientierung einhergehen mit dem unintendierten Effekt der ‚Segmentierung‘ der Schülerschaft infolge einer Konzentration auf bestimmte Schüler*innen und Familien. In ihre ethnographische Forschung in drei Bezirken Londons haben sie neben Familien (s. Kap. 2.2.3) auch weiterführende Schulen und deren Reaktionen auf die damals neuen Wettbewerbsbedingungen einbezogen. Für die untersuchten Schulen sei ein erfolgreiches Agieren am Markt, also der Erhalt oder die Steigerung der Schüleranmeldungen, „a question of survival“ geworden (Gewirtz et al. 1995, 124). Da sie aber auf die für die Anmeldungen wichtigen demographischen und geographischen Faktoren und auf das sozio-ökonomische Umfeld der Schule keinen Einfluss nehmen konnten, sei die Arbeit an ihrer Außenwahrnehmung für die Schulen wichtiger geworden.¹² Die verschiedenen Maßnahmen hätten dabei dem Ziel gedient, eine hinreichend ‚gute Mischung‘ der Schülerschaft sicherzustellen und vor allem Schüler*innen zu gewinnen, „who will enhance *at lowest cost* schools' positions in the league-tables of examination results, attendance levels and school-leaver destinations“ (ebd. 138; Hervorhebung i. O.). Die beobachteten und über Interviews rekonstruierten Marketing-Strategien der Schulen zeigten aus Sicht der Autor*innen „a crude two fold categorization of consumers“. In die erste Kategorie fielen jene Familien und Schüler*innen „which schools desire to attract because they are viewed as an asset to the school“, während in die zweite Kategorie diejenigen fielen, „which are considered ‚undesirable‘ because they are seen as a liability“ (ebd., 138–139). Hinsichtlich der einzelschulischen Reaktionen auf die Bedingungen verstärkten Wettbewerbs resümieren Gewirtz et al. (ebd., 186) insgesamt:

„[W]ithin our case-study schools, particularly undersubscribed ones, it was firmly believed that survival in the marketplace makes it necessary not only to fill the school to capacity but also to retain or create ‚balanced‘ intakes and to raise the raw-score performance potential of the student bodies“.

¹² Vgl. Krüger (2017) zur Außendarstellung während den „Tagen der offenen Schultür“ sowie DiMartino & Jessen (2014) zu Marketing-Praktiken öffentlicher High Schools in New York City.

Die hier beispielhaft an den Studien von Maroy & van Zanten (2011) und Gewirtz et al. (1995) dargestellten Reaktionen auf Wettbewerbsbedingungen lassen sich – neben anderen – auch für Schulen in Deutschland zeigen. Für Frankfurt am Main stellen Horak & Johanns (2001, 2002) bereits in den 1990er-Jahren „neue Selektionsprozesse“ fest, die „auf neuen Statushierarchien innerhalb der Schulform beruhen, aufgrund spezifischer Handlungsstrategien der Schulen entstanden sind und Möglichkeiten einer schulinternen Selektion“ eröffnen würden. Ebenfalls am Beispiel Frankfurts erkennt Hahn-Dehm (2013) einen durch den Wettbewerb bedingten „Effekt von Ein- und Ausschließung“, in dem sich Schulen „gegen diejenigen Schülerinnen und Schüler abschotten, die die gewünschte Klientel abschrecken“ könnten (ebd., 195). Auf der Grundlage einer Interviewstudie mit lokalen Akteuren deutet Flitner (2007, 48) die Profilierung der Berliner Grundschulen und Gymnasien eher polemisch dahingehend, dass „die Eltern eines erwarten und sich bei Auswahlgesprächen in der Schule bestätigen lassen: Die bilingualen Schulen oder Züge sind sozial und ethnisch selektiv“. Als ein Ergebnis ihrer Studie zu Bildungsübergängen von Kindern mit Migrationsbiographie in Bielefeld sieht auch Gomolla (2003, 107) die mit der Tendenz zur Profilbildung verbundene „wachsende Konkurrenz um attraktive Schülerinnen und Schüler und Elterngruppen“, der sie eine „zunehmende Bedeutung für vermehrte offene und versteckte Selektivität“ zuschreibt. Wenig überraschend ist in diesem Zusammenhang, dass auch die von Helsper et al. (2015b) untersuchten „exklusiven‘ Gymnasien“ einer ostdeutschen und einer westdeutschen Bildungsregion sich um eine selektive Auswahl bemühen. Allerdings sei auch in diesem besonderen ‚Marktsegment‘ ein Erfolg im ‚Wettbewerb erster Ordnung‘ nötig, damit im ‚Wettbewerb zweiter Ordnung‘ „den anwählenden Bildungsakteuren signalisiert werden kann, dass sich diese Schule durch eine ‚erwählte‘ Schülerschaft auszeichnet“ (ebd., 52).

Zusammengenommen zeichnet sich mit Blick auf die deutsche und internationale Forschung zum Wettbewerb zwischen Einzelschulen ab, dass neben dem grundsätzlich intendierten Effekt einer größeren „Responsivität der Einzelschule gegenüber ihrer Klientel“ (Heinrich et al. 2011, 271) und einer vordergründigen Diversifikation des lokalen Schulangebotes infolge von Profilierungsprozessen gleichzeitig deutliche „Nebenfolgen“ (Bellmann et al. 2016a, 381) zu erkennen sind. Sowohl die sozial selektiven Rekrutierungs- und Positionierungsstrategien der Einzelschulen als auch die wettbewerbsimmanente Logik der Schaffung von Gewinner- und Verliererschulen sind dann nur schwer mit normativen Gerechtigkeitsansprüchen und Gleichheitsvorstellungen in Einklang zu bringen (vgl. Weiß 2001; ausführlich dazu Giesinger 2009). Falls zudem unter Konkurrenzbedingungen tatsächlich „Imitationslernen und Rivalitätsdruck“ zu einer „Konzentration aller Schulen auf das Mindestangebot“ (Zymek 2009, 91) führen und Schulen im Sinne eines „mimetic isomorphism“ (DiMaggio & Powell 1983, 150; vgl. Berends & Zotola 2009)

sich eher einander angleichen als besser unterscheidbar zu werden, stünden auch die erwarteten Effekte einer Angebotsdiversifikation in Frage.¹³

Die sowohl im Überblick von Waslander et al. (2010) als auch in der Studie von Maroy & van Zanten (2011) hervorgehobene Bedeutung lokaler Kontextbedingungen und historisch gewachsener Hierarchien der Schulen (vgl. Adnett & Davis 2003) können als weiterer Hinweis auf grundsätzlich skeptisch einzuschätzende „gesamtsystemische Qualitätswirkungen des Wettbewerbs“ (Böttcher & Hoglebe 2008) gesehen werden. Da einzelne Schulen aufgrund ihres lokalen Standorts Wettbewerbsvorteile genießen bzw. Wettbewerbsnachteilen ausgesetzt sind und es Schulen „mit einem sozialstrukturell ungünstigen Umfeld“ schwer zu haben scheinen, „sich im Wettbewerb mit standortbegünstigten Schulen zu behaupten“ (Weiß 2001, 77), sind die Erfolgsaussichten der Einzelschulen in der Wettbewerbssituation auch von ihrem jeweiligen „Ortschicksal“ abhängig (Zymek 2009, 92). Denn als vor allem lokal zu verstehendes Phänomen finden schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen immer auch unter sozial-räumlich differenzierten Bedingungen statt. Dieser Zusammenhang ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

2.4 Die Orts- und Raumbezogenheit schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen

Schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen sind in hohem Maße orts- und raumgeprägt. Einzelschulen befinden sich jeweils an einem spezifischen Ort, den sie nur schwer wechseln können und Familien sind – entsprechend der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen in unterschiedlichem Ausmaß – durch ihr Haus oder ihre Wohnung örtlich fixiert. Zudem variieren zwar die für den Schulweg der Heranwachsenden noch als hinnehmbar und individuell noch zu bewältigend eingeschätzten Distanzen, wirken aber dennoch begrenzend. Dementsprechend steht in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen den wählenden Familien ein in Umfang und Beschaffenheit lokal ausgeprägtes und begrenztes Angebot an Einzelschulen zur Verfügung und umgekehrt bieten sich den Einzelschulen begrenzte Rekrutierungspotenziale. Zunächst nur infolge ihrer jeweiligen Ortsansässigkeit werden so bestimmte Schulen und bestimmte Familien wechselseitig füreinander erreichbar oder unerreichbar bzw. jeweils erreichbarer als andere.¹⁴

¹³ Vgl. zu einer positiven Einschätzung der Angebotsdiversifikation durch Wettbewerbssteuerung im Primarbereich Unger (2015). Bei Clausen (2007) zeigt sich dieser Sachverhalt als ambivalent. In seinem Sample versuche „die Mehrzahl der Gymnasien, eine möglichst große ‚Mainstream-Klientel‘ zu erreichen“ anstatt eine „Anpassung an eine bestimmte Klientel“ anzustreben (ebd. 203). Dieses Ergebnis lässt sich einerseits als Bestätigung dafür lesen, dass Schulen im Wettbewerb ein für möglichst viele Familien interessantes und damit sehr ähnliches Angebot bereithalten wollen, andererseits zeigt sich hier eine weniger sozialschichtabhängige Rekrutierungsstrategie.

¹⁴ Was hier bereits angedeutet wird, ist ein relationales Verständnis des Raumes bzw. des Bildungsraumes (vgl. Radtke & Stošić 2009), der durch das Handeln der Akteure erst gestaltet wird. Aus dieser Perspektive ist die knappe Skizzierung der lokalen Begrenztheit der Wahl auch etwas zu statisch. Welche Schulen Familien als erreichbar einschätzen und welche Familien von Schulen als erreichbar eingeschätzt werden, hängt zwar auch, aber selbstverständlich nicht *nur* mit der jeweiligen geometrischen Position zusammen.

Zwar kann wohl auch „für den ehemals ländlichen Raum von einer Standortkonkurrenz der Gemeinden und einem Wettbewerb der Schulen um eine regional mobile Wohnbevölkerung“ (Zymek 2009, 93) ausgegangen werden, doch die „spatial nature of school choice“ (Lubienski & Dougherty 2009, 487) wird in besonderer Weise in (groß-)städtischen Kontexten bedeutsam, da schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen vor allem ein urbanes Phänomen sind (vgl. Ball 2003; Clausen 2007; Neumann et al. 2013). Zudem ist die in Städten erkennbare ungleichmäßige Verteilung sozio-ökonomisch unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen zugleich Ausdruck und Ursache „innerstädtischer Bildungsdisparitäten“ (Hauf 2007, 299), die schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen maßgeblich bestimmen und wahrscheinlich durch diese auch verstärkt werden (vgl. Lange et al. 2013). Dieser Zusammenhang wird im Folgenden ausgeführt.

2.4.1 Gespaltene Städte

Die als ‚residentielle Segregation‘ bezeichnete ungleichmäßige Verteilung unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen in Städten ist ein global zu beobachtendes, historisch persistentes Phänomen (vgl. Nightingale 2012; Farwick 2012) und bildet einen klassischen Gegenstand stadtsoziologischer Forschung (vgl. für die USA etwa Park & Burgess 1925/1967; Wilson 1987; Wilson & Taub 2007; für Deutschland Albrecht 1982; Vaskovics 1982; Dangschat 1994; Friedrichs 1995; Hamm & Neumann 1996; Häussermann et al. 2010; Hanesch 2011). Durch diese Forschung wurde herausgearbeitet, dass in den Städten des globalen Westens die Wohnbevölkerung vor allem entlang der Merkmale (i) des sozio-ökonomischen Status (Einkommen, formaler Bildungsstand und Berufsqualifikation), (ii) der ethnischen Zugehörigkeit und (iii) des Alters segregiert ist (vgl. Hamm & Neumann 1996).

Die deutlich erkennbare und besonders in Großstädten zunehmende residentielle Segregation ist für Deutschland empirisch breit erforscht. So haben zuletzt Helbig & Jähnen (2018) in einer vergleichenden Analyse von 74 deutschen Städten die soziale, ethnische und demographische Segregation auf Grundlage amtlicher Datensätze untersucht. Durch die Berechnung von Segregationsindizes für die untersuchten Städte konnten sie für die drei genannten Dimensionen den Grad der Segregation und dessen Entwicklung über die Zeit von 2002 bis 2014 darstellen. Ihre Ergebnisse zeigen, dass sich zwar die Städte in Deutschland hinsichtlich der residentiellen Segregation erheblich unterscheiden, insgesamt aber davon auszugehen ist, „dass sowohl soziale Gruppen [...] sowie bestimmte Altersgruppen zunehmend seltener Tür an Tür miteinander wohnen“ und eine „wachsende Spaltung deutscher Städte“ erkennbar ist (ebd., 1). Sie bestätigen mit ihrer Analyse somit die wiederholt festgestellte Tendenz zu „sozialer Polarisierung in deutschen Städten“ (Hanesch 2011, 12; vgl. Dangschat 1996; Friedrich 1999; Häussermann & Kapphahn 2000), in deren Folge „soziale Distanzen zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen auch in räumliche Distanzen übersetzt“ würden (Häussermann et al. 2010, 6).

Die anhand der residentiellen Segregation erkennbare Übersetzung sozialer in räumliche Distanzen beschreibt Bourdieu als Manifestation des sozialen Raumes im physischen Raum. Der analytisch

abstrakte soziale Raum, in dem Individuen und ‚Klassen‘ hinsichtlich des Umfangs und der Struktur ihrer Kapitalausstattung verteilt sind (vgl. v. a. Bourdieu 1985 und 1987, 195–209), realisiere sich „tendenziell auf mehr oder minder exakte und vollständige Weise“ innerhalb des physischen Raums einer Stadt, einer Region oder eines Landes (Bourdieu 1991, 28). Die unterschiedliche physische Nähe der Akteure zu in Umfang und Qualität ungleich räumlich verteilten Gütern, Dienstleistungen oder öffentlichen Einrichtungen böte diesen unterschiedliche Aussichten auf „Chancen des Zugangs beziehungsweise der materiellen oder symbolischen Aneignung“ (ebd., 30). Verstärkt werde diese unterschiedliche Aussicht auf „Raumprofite“ (ebd.) dadurch, dass zum einen Kapitallosigkeit mit der Erfahrung kulminiere, „an einen Ort gekettet zu sein“, zum anderen eine hohe Kapitalausstattung den Akteuren erlaube, „sich die unerwünschten Personen und Dinge vom Leib zu halten wie sich den begehrten Personen und Dingen zu nähern und damit die zu ihrer Aneignung notwendigen Aufwendungen (zumal an Zeit) so gering wie möglich zu halten“ (ebd.). Die kapitalabhängig unterschiedlichen Möglichkeiten der Akteure, sich Unerwünschtes und Unerwünschte ‚vom Leib zu halten‘, werden Bourdieu zufolge deshalb genutzt, weil „einem nichts ferner“ stünde und „nichts weniger tolerierbar“ sei „als Menschen, die sozial fern stehen, aber mit denen man in räumlichen Kontakt“ käme (ebd.). Im Anschluss an Bourdieu argumentieren auch Häussermann et al. (2010, 6), dass der „Wunsch nach sozialer Homogenität [...] eine treibende Kraft für Segregationsprozesse“ sei. Dies gelte besonders für „Mittelschicht-Haushalte mit Kindern“, die „Nachbarschaften mit einer relativ großen Dichte an sozialen Problemlagen“ meiden und somit „zu einer weiteren Entmischung der Wohnumgebung“ beitragen würden (ebd.). Häussermann (2009, 149) spitzt diesen Zusammenhang sogar noch weiter zu, indem er festhält: „Die Segregation der einkommensschwachen Haushalte geht von der ‚Mitte‘ aus“.

Die soziale, ethnische und demographische Segregation von Großstädten wird von der Stadt- und Armutsforschung vor allem dahingehend problematisiert, dass der physische Raum, in dem die verschiedenen Bevölkerungsgruppen ungleich verteilt sind, hinsichtlich Qualität und Umfang seiner Ausstattung variiert, was „Konsequenzen für die Nutzungspotenziale von Individuen und sozialen Gruppen“ habe und besonders folgenreich für arme Menschen sei (Friedrich 1999, 274). Infolge sozialer Segregation konzentrieren sich die ressourcenarmen Haushalte in Wohngebieten, die „schlechter angebunden, wenig attraktiv, gekennzeichnet von De-Investitionen der privaten Unternehmen und vom Rückzug des öffentlichen Sektors“ sind (Dangschat 1995, 51). Da „soziale Handlungen“ durch (i) die „materielle Ausstattung von Orten“, (ii) die „Möglichkeit zur Nutzung von Orten“ und (iii) die „symbolische Beschreibung von Orten“ (etwa als ‚Image‘ oder ‚Ruf‘ eines Stadtteils) geprägt sind (Friedrich 1999, 276), verstärken sich in Gebieten konzentrierter Armut soziale und räumliche Ausgrenzungen gegenseitig. Das Wohnen in einem armen Stadtteil birgt so das Risiko einer weiteren Verarmung und es werden „die Quartiere der Benachteiligten auch benachteiligende Quartiere“ (Häussermann et al. 2010, 7). Da die Verfügung über legitimierte ‚Bildung‘ als kulturelle Ressource bzw. ‚eintauschbares‘ kulturelles Kapital selbst bereits Ausdruck von Wohlstand oder Armut ist (vgl. Boudon 1974; Becker & Lauterbach 2008; Becker 2011), liegt die Annahme nahe, dass in der „gespaltenen Stadt“ (Häussermann & Kapphahn 2000) auch „Bildung im geteilten Raum“ (Schroeder

2002, 13) erfolgt. Die Wechselwirkungen zwischen residentieller Segregation und schulischer Bildung sind Gegenstand des folgenden Abschnitts.

2.4.2 Schulische Bildung und residentielle Segregation

Die Auswirkungen residentieller Segregation auf die individuellen Möglichkeiten schulischer Bildung und auf die schulischen Möglichkeiten der Gestaltung institutionalisierter Bildung und Erziehung werden vor allem über die Untersuchung lokaler wie regionaler Disparitäten der Nutzung, der Angebotsverteilung sowie den damit verbundenen Fragen sogenannter Kompositions- und Kontexteffekte zum Gegenstand empirischer Forschung (vgl. Ditton 2013b).

Regionale Unterschiede der Verteilung schulischer Angebote werden in Deutschland hauptsächlich hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Anzahl der Schulen unterschiedlicher Schulformen untersucht. Dabei zeigen sich deutschlandweit ausgeprägte „regionale Differenzen“ (Bildungsbericht 2016, 14), die auf (landes-)politische Traditionen und die Anzahl der Wohnbevölkerung zurückzuführen sind und besonders auf Kreis- und Gemeindeebene hervortreten (vgl. Kemper & Weishaupt 2011; Sixt 2010; Bargel & Kuthe 1992). Die Untersuchung kleinräumiger Verteilung der Schulen unterschiedlicher Schulformen in Großstädten oder gar in einzelnen Stadtteilen ist aufgrund heterogener amtlicher Daten, die in „Qualität und Verfügbarkeit (...) bis heute unbefriedigend“ (Freitag et al. 2014, 13) zur Verfügung stehen, bisher nur in geringem Umfang erfolgt, liegen historisch weit auseinander und sind vorrangig im Rahmen regionaler Studien entstanden. Die Ergebnisse dieser Studien sind zwar schwer zu vergleichen, weisen aber eine erkennbare gemeinsame Tendenz auf.

Auf der Grundlage amtlicher Statistiken stellte Peisert (1967) für drei Städte der Bundesrepublik (Berlin, Bremen, Hamburg) fest, dass in deren „Arbeitervierteln“ die Anzahl der Gymnasien deutlich geringer war als in den „Nicht-Arbeitervierteln“ (ebd., 76) und deutlich unter dem Anteil der Bewohner*innen dieser Viertel an der Gesamtbevölkerung lag. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen im Vergleich zwölf westdeutscher Städte Göschel et al. (1980), die in allen Städten eine ungleiche Verteilung der Gymnasien zwischen „bürgerlichen Gebieten“ und „Arbeitergebieten“ (ebd., 27) erkannten und dies darauf zurückführten, dass die Gymnasien im Kaiserreich vorrangig um die Jahrhundertwende gegründet und dabei ärmere Stadtgebiete systematisch benachteiligt wurden. Kemper & Weishaupt (2011) gehen davon aus, dass sich „durch die rückläufige Schülerzahlentwicklung das Schulangebot in Westdeutschland kaum verändert“ habe und zumindest dort die „älteren Forschungsbefunde heute noch Gültigkeit“ hätten (ebd., 212). Für Berlin kommt Jurczok (2017) zu einem entsprechenden Ergebnis. Sie macht auf deutliche „Unterschiede in dem Anteil der Gymnasien und ISS mit und ohne Oberstufe“ zwischen den einzelnen Bezirken aufmerksam (ebd., 97). Da die Anteile der Schulen mit eigener gymnasialer Oberstufe am Schulangebot eines Bezirks dabei zwischen 83 % (Charlottenburg-Wilmersdorf) und 46 % (Marzahn) schwankten, stünden den Familien in den jeweiligen Bezirken unterschiedlich viele Schulen „mit Abschlussorientierung Abitur“ zur Verfügung (ebd., 98).

Ohne dass Jurzcok dies selbst ausführt, lässt sich mit Blick auf ihre Ergebnisse darauf schließen, dass sich für Berlin der Zusammenhang zwischen dem Gymnasialangebot und einer Stadtteilgeschichte als ‚Arbeiterviertel‘ und ‚Nicht-Arbeiterviertel‘ weiterhin zeigen lässt und nur teilweise durch das Angebot der ISS mit gymnasialer Oberstufe ausgeglichen wird.¹⁵ Vordergründig abweichend von den bisher genannten Befunden argumentiert dagegen Terpoorten (2014), dass in den von ihm untersuchten Kommunen des Ruhrgebiets das Schulformangebot gleichmäßig verteilt sei und „für die Untersuchungsregion auf Basis des aktuellen Schulangebots“ nicht bestätigt werden könne, „dass die Schüler aus den benachteiligten Stadtteilen ein schlechteres Schulangebot“ vorfinden (ebd., 266). Allerdings zeigen seine Analysen auch, dass die Verteilung von Gymnasien innerhalb der einzelnen Städte ungleich ist und von weit zurückliegenden Standortentscheidungen abzuhängen scheint. Die gleichmäßigere Verteilung des Schulangebotes der Sekundarstufe II sei nur darüber erreicht worden, dass ab den 1960er-Jahren die Gesamtschulen „in den bis dahin schulisch unterversorgten Stadtgebieten errichtet“ wurden (ebd., 125).

Zwar sind die Befunde aufgrund der Datenlage vorsichtig einzuschätzen, doch bieten sie dennoch Hinweise auf Disparitäten des Angebotes an weiterführenden Schulen in deutschen Großstädten. Sie deuten zunächst nur auf eine als ungleich anzunehmende Verteilung von Schulgebäuden hin, die Standorte von Schulen unterschiedlicher Schulformen (bzw. im Falle Berlins Schulformausprägungen) sind. Wie die jeweiligen Angebote gestaltet und vor allem genutzt werden (können), scheint sehr stark von den lokalen sozialstrukturellen Bedingungen abzuhängen. Besonders unter den Bedingungen residentieller Segregation ist hier zu bedenken, dass Regionen, Stadtteile oder Nachbarschaften als Umwelt ihren Bewohner*innen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Die empirische Erforschung der Wirkung der jeweiligen Umwelten auf das individuelle Handeln hat eine lange Tradition, ist aber theoretisch und methodologisch komplex (vgl. zusammenfassend Oberwittler 2018; Buck 2001). Dementsprechend liegt „eine Vielzahl von Erklärungsansätzen für Kontexteffekte vor, die sich teilweise überschneiden und bezüglich der Vermittlungsprozesse ähneln, ohne völlig identisch zu sein“ (Ditton 2013b, 181), die aber die Annahme teilen, dass „sich ein lokales Milieu im Denken und Handeln seiner Bewohner“ verankert (Häussermann et al. 2010, 17).

Direkt auf schulische Bildung bezogen sind in diesem Zusammenhang Zugänge, die über sogenannte ‚Nachbarschaftseffekte‘ den von individuellen Merkmalen unabhängigen Einfluss der jeweiligen Umwelt auf schulische Leistungen mit statistischen Verfahren ermitteln wollen (vgl. Sampson et al. 2002). Die Ergebnisse dieser Studien sind widersprüchlich. Während Studien in den USA (vgl. Flores 2002; Ceballo et al. 2004; Stewart et al. 2007), Großbritannien (vgl. Goldsmith 2009; Patacchini & Zenou 2011) oder Schweden (Åslund et al. 2010; Anderson & Malmberg 2013) Effekte der Nachbarschaft auf Schulleistungen festgestellt haben, kommen z. B. Gibbons et al. (2011) auf der

¹⁵ Zwar kann Marzahn-Hellersdorf nicht als ehemaliges ‚Arbeiterviertel‘ bezeichnet werden, da aber auch im Bezirk Neukölln und in den Stadtteilen Kreuzberg, Wedding und Tempelhof geringere Anteile an Gymnasien festgestellt werden können, erscheint die These der lang wirkenden Standortentscheidungen plausibel.

Grundlage landesweiter Schülerdaten für England zu dem Ergebnis, dass keine signifikanten Nachbarschaftseffekte auf Schulleistungen ermittelt werden konnten. In Deutschland sind Nachbarschaftseffekte kaum erforscht. Lediglich Helbig (2010) untersuchte mit den Daten der Berliner *ELEMENT*-Studie Nachbarschaftseffekte und stellte für „Kinder in sozial benachteiligten Nachbarschaften (...) keine zusätzliche negative kontextuelle Beeinflussung“ (ebd., 675) fest. Allerdings würden von „sozialstrukturell positiv geprägten Nachbarschaften“ Schüler*innen „in ihrer Kompetenzentwicklung profitieren“ (ebd.).

Während die Befunde zu isolierbaren ‚Nachbarschaftseffekten‘ auf schulische Bildung als unklar einzuschätzen sind und für Deutschland kaum Ergebnisse vorliegen, scheinen sie hinsichtlich der sogenannten ‚Kompositionseffekte‘ etwas deutlicher zu sein.¹⁶ Mit diesen wird – ebenfalls in statistischen Verfahren – der Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule oder Schulform und den schulischen Leistungen untersucht. So konnten Baumert et al. (2006) in einer Analyse der *PISA* 2000-Daten für Deutschland zeigen, dass Kompositionsmerkmale von Schulen „zwischen 30 und 50 Prozent der Leistungsvarianz zwischen Schulen derselben Schulform“ erklären würden, wobei – etwas naheliegend – das wichtigste Merkmal „das Leistungs- und Fähigkeitsniveau der Schülerschaft“ sei (ebd., 143.). Während sich für Gymnasien die Zusammensetzung der Schülerschaft als insgesamt weniger bedeutsam zeige, sei für Hauptschulen der „Arbeitserfolg am stärksten durch kritische Kompositionsmerkmale beeinflusst und beeinträchtigt“ (ebd.). Bedeutung gewinnt dieser Befund dadurch, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und ‚schulischem Leistungs- und Fähigkeitsniveau‘ wiederholt durch die internationalen Vergleichsstudien deutlich bestätigt wurde (vgl. z. B. Müller & Ehmke 2016; Stubbe, Tarelli & Wendt 2012), die Konzentration von Schüler*innen mit hohem oder niedrigem ‚Fähigkeitsniveau‘ also auch auf die Konzentration von Schüler*innen aus ressourcenreichen oder -armen Familien hindeutet. Entsprechend geht auch Weiß (2001, 78) davon aus, dass sich bei „der weit überwiegenden Mehrzahl der Schulen [...] das Leistungsniveau ziemlich zuverlässig über sozioökonomische Schulkontextmerkmale vorhersagen“ lasse. Unter den Bedingungen sozialer Segregation und angesichts einer ungleichen Verteilung schulischer Angebote deutet sich somit auch die Existenz ortsspezifisch „unterschiedlicher schulischer Lern- und Entwicklungsumwelten“ an (Baumert et al. 2006, 177).¹⁷

Darauf weisen auch die Ergebnisse von Ditton & Krüsken (2006; 2007) hin. In Studien zu Leseleistungen von Grundschüler*innen konnten sie einerseits deutliche Kompositionseffekte und andererseits erhebliche Unterschiede zwischen den Bezirken Berlins identifizieren. Es zeigten sich eindeutige Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und den Leseleistungen und vor allem

¹⁶ Vgl. für die ausführliche Darstellung der internationalen und deutschsprachigen Forschung zu Kompositionseffekten und den offenbar ebenfalls nicht geringen methodischen Herausforderungen Baumert et al. (2006, 103–111).

¹⁷ Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in der zunehmenden Aufmerksamkeit gegenüber Schulen, die „aufgrund ihrer Lage in benachteiligten Quartieren in besonders herausfordernden Handlungskontexten agieren“ (Manitius & Dobbelsstein 2017, 9; vgl. auch die Beiträge in Fölker et al. 2015). Hierbei muss aber zumindest berücksichtigt werden, dass auch die Schulen für die sie besuchenden Schüler*innen zu ‚herausfordernden Handlungskontexten‘ werden können (vgl. Stošić 2015).

über die individuellen Schülervoraussetzungen hinaus „markant schlechtere schulische Leistungen, wenn eine Schulklasse eine ungünstige Zusammensetzung nach Merkmalen der sozialen Herkunft“ aufwies (dies. 2006, 152). Anders als im benachbarten Brandenburg, fanden sich in Berlin zudem deutliche Leistungsvarianzen zwischen den Schulbezirken und ein wesentlich deutlicherer Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und den Merkmalen der sozialen Zusammensetzung (vgl. dies. 2007).

Die Studien von Ditton & Krüskens (2006; 2007) deuten also zum einen auf einen eigenständigen Effekt der Zusammensetzung von Grundschulklassen hin und zum anderen auf eine erkennbar segregierte Grundschullandschaft in Berlin. Hinsichtlich des Merkmals ‚Migrationshintergrund‘ – d. h. als ‚ethnische Segregation‘ – lässt sich dies deutschlandweit in Städten und besonders ausgeprägt in Großstädten beobachten (vgl. Helbig 2018). So zeigen Lange et al. (2013) anhand der Daten aus *IGLU 2011* und *TIMSS 2011*, dass „18,0 Prozent aller Viertklässler in Deutschland eine segregierte Schule besuchen“ (ebd., 7).¹⁸ Für Großstädte ließe sich dabei beobachten, dass „nur 17,1 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund“ eine segregierte Schule besuchten, während dieser Wert bei „Grundschülern mit Migrationshintergrund [...] knapp 70 Prozent“ erreiche (ebd., 8). Diese Werte nehmen zwar tendenziell mit der Größe einer Stadt ab, deuten aber auch für Mittel- und Kleinstädte auf eine Überrepräsentation von Schüler*innen mit Migrationsbiographie an ‚segregierten Grundschulen‘ hin (vgl. ebd., 9; für weiterführende Schulen auch Baur & Häussermann 2009; Baur 2013).

Diese Befunde decken sich mit kleinräumigeren Analysen. Für Darmstadt und Wiesbaden konnten Radtke et al. (2005) zeigen, dass sich „der Anteil von deutschen und nicht-deutschen Schülern auf Schulen der Primarstufe sehr unterschiedlich über die Stadtteile und Quartiere“ verteilt, wobei besonders auffällig war, dass „Grundschulen mit besonders hohem Ausländeranteil direkt neben Schulen mit einem unterdurchschnittlich niedrigen Ausländeranteil“ (ebd., 78) lagen. Diese Ungleichverteilung führten sie auf amtlich festgelegte Schuleinzugsbezirke zurück, die durch ihren Zuschnitt segregierend wirken und auf die Umgehungsstrategien ressourcenreicher Familien, die die Folgen residentieller Segregation noch verstärken würden (vgl. ebd., 77). Da sich der unterschiedliche ‚Ausländeranteil‘ relativ eindeutig in unterschiedlichen Übergangsquoten niederschläge, könne von einem „direkten Zusammenhang zwischen der ‚horizontalen‘ Verteilung der Schüler auf die Grundschulen [...] und ihrer anschließenden ‚vertikalen‘ Verteilung auf die Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems“ ausgegangen werden (Radtke 2004, 171).

Bezogen auch auf soziale Segregation kommt Hauf (2007) für Mannheim und Heidelberg zu einem ähnlichen Ergebnis. Er konstatiert eine standortabhängige „Versäulung zwischen Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe“, die er auf die Verteilung der Bevölkerung in den Stadtgebieten zurückführt: „Je höher der Sozialhilfeempfängeranteil, der Ausländeranteil und der Arbeitslosenan-

¹⁸ Als ‚segregiert‘ bezeichnen die Autor*innen Grundschulen „mit einem Zuwandereranteil von mehr als 50 Prozent“ (Lange et al. 2013, 8).

teil in dem Stadtbezirk einer Grundschule ist, desto höher sind dort auch die Hauptschulübergangsquoten“ (ebd., 304). Dies gelte in einem umgekehrten Verhältnis auch für die Übergangsquoten auf das Gymnasium.

Insgesamt lässt sich somit davon ausgehen, dass sich unter den Bedingungen residentieller Segregation schon für Grundschüler*innen kumulative Benachteiligungen oder Privilegierungen ergeben (vgl. Kemper & Weishaupt 2011). Bereits durch die Kopplung von Herkunftsmerkmalen und schulischer Leistungsfähigkeit sowie durch die Konzentration sozial homogener Gruppen in unterschiedlichen Stadtgebieten bieten sich den Schüler*innen unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten in den Grundschulen. In schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen am Übergang in die weiterführende Schule eröffnen sich ihnen und ihren Familien dementsprechend ebenfalls unterschiedliche Möglichkeiten. Dies wird zudem dadurch verstärkt, dass sowohl bereits die (unterschiedlich stark ermöglichte) familiäre Grundschulwahl als auch die später erfolgende Wahl der weiterführenden Schule in Abhängigkeit von der Wohnumgebung erfolgen bzw. durch diese beeinflusst werden. Auf diesen Zusammenhang wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

2.4.3 Orts- und Raumbezug familialer Schulwahl

Die Bedeutung lokaler Kontexte für familiäre Schulwahlen in Deutschland lässt sich anhand empirischer Studien zur Grundschulwahl und zur Wahl der weiterführenden Schule verdeutlichen. Insgesamt liegen für die Grundschulwahl in Deutschland bisher nur sehr wenige Studien vor, was darauf zurückzuführen sein kann, dass eine Wahl zwischen öffentlichen Grundschulen nur in wenigen Bundesländern oder Kommunen möglich ist. Aber auch die darüber hinaus mögliche, weniger eingeschränkte Wahl zwischen privaten und öffentlichen Grundschulen wurde bisher selten untersucht (vgl. zusammenfassend Mayer 2018). Einige der vorhandenen Studien geben aber Hinweise auf den Orts- und Raumbezug und die segregierenden Folgen familialer Grundschulwahlen.

Die Untersuchung der Bedeutung der Wohnumgebung auf die durch eine Gesetzesänderung ermöglichte freie Grundschulwahl in Nordrhein-Westfalen von Schuchart et al. (2012) zeigte, „dass das Wahlverhalten von Eltern nicht nur an ihre sozio-ökonomischen und kulturellen Ressourcen, sondern auch an ihren Wohnort gebunden ist“ (ebd., 531). Besonders in „benachteiligten Wohngebieten“ (ebd., 529) würden Eltern höherer Statusgruppen von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen und sich gezielt für Schulen mit „einer günstigen Schülerzusammensetzung“ (ebd., 514) entscheiden. Für Wuppertal kam dieselbe Arbeitsgruppe zu dem Ergebnis, dass auf Schulebene das (ethnische) Segregationsniveau sogar höher sei als das Niveau der residentiellen Segregation. Dies sei eine Folge freier Grundschulwahl. Die folgende benachteiligende Zusammensetzung der Schülerschaft würde die Lücke „between high and low quality schools“ vergrößern (Riedel et al. 2010, 118). Widersprüchlich sind hierzu die Ergebnisse von Makles & Schneider (2012), die für Wuppertal keinen Effekt der freien Grundschulwahl auf die gleichbleibend hohe schulische Segregation ausmachen konnten.

Eine Zunahme der Segregation der Grundschulen in Mülheim an der Ruhr als Folge freier Grundschulwahl hebt Gross (2015) hervor. Die Anteile an Kindern, die eine andere als die ehemals zuständige Grundschule besuchten, sei seit der Freigabe der Wahl von etwa 10 auf gut 25 Prozent gestiegen und es zeigte sich, dass „das Wahlverhalten der Eltern sozial selektiv und von der sozialen Schulstruktur beeinflusst“ ist (ebd., 42).

Die ethnische Segregation infolge von Grundschulwahlen in Berlin stellt das zentrale Ergebnis der Studie von Noreisch (2007) dar. Auch unter den in Berlin begrenzt gegebenen Möglichkeiten einer Grundschulwahl führten diese zu einer „segregated schooling landscape“ (ebd., 87), weil Schulen mit hohen Anteilen an Schüler*innen mit dem Merkmal ‚nicht-deutsche Herkunftssprache‘ klar erkennbar gemieden würden. Dieses Muster zeigt sich auch in den Interview-Studien von Roch et al. (2018) und Förste (2013), die jeweils die Grundschulwahl ressourcenreicher Familien in Innenstadtbezirken untersuchten, die durch hohe Anteile an ressourcenarmen Familien und Familien mit Migrationsgeschichte gekennzeichnet sind. Beide Studien identifizierten Ausweich- und Vermeidungsstrategien der untersuchten Familien, die entweder umzogen, Schulen außerhalb des Wohnbezirks wählten, sich für private Grundschulen entschieden oder durch Sammelanmeldungen mit statusähnlichen Eltern an der zuständigen Grundschule eine ihres Erachtens nach ‚günstigere‘ Zusammensetzung der Schülerschaft erreichen wollten.

Mayer (2017) hat – ebenfalls am Beispiel Berlins – die Wahl zwischen privaten und öffentlichen Grundschulen in zwei Nachbarschaften mit unterschiedlicher Bevölkerungsstruktur untersucht. Die für ganz Berlin nachweisbare unterschiedliche Ausstattung mit privaten Grundschulen entsprechend der Sozialstruktur eines Bezirks zeigte sich auch in den von ihr untersuchten Nachbarschaften. Zudem böten auch die öffentlichen Grundschulen in der ‚privilegierten‘ Nachbarschaft häufiger Profile an „that attract middle class parents“ (ebd., 172), während für die Grundschulen der ‚marginalisierten‘ Nachbarschaft keine entsprechenden Profilierungen auszumachen waren. Anhand von Interviews mit „middle class parents“ (ebd.) aus beiden Nachbarschaften stellte sie zudem fest, dass die Eltern die als positiv oder negativ eingeschätzten Eigenschaften der Nachbarschaften auf die dortigen Grundschulen übertrugen (vgl. Holme 2002 für ein ähnliches Ergebnis aus den USA). Die Grundschulen der ‚privilegierten‘ Nachbarschaft wurden als besser eingeschätzt als die in der ‚marginalisierten‘. Entsprechend wählten die interviewten Eltern in der ‚privilegierten‘ Nachbarschaft die zuständige Grundschule, wohingegen die in der ‚marginalisierten‘ Nachbarschaft lebenden Eltern eine andere Grundschule wählten, als die durch den Schulsprengel eigentlich vorgegebene.

Zusammengenommen deuten diese Studien darauf hin, dass für die Grundschulwahl angenommen werden kann, dass sie eher segregationsfördernd als segregationsmindernd wirkt. Besonders die ressourcenreichen Familien in ressourcenarmen Nachbarschaften scheinen ausweichende, segregierende Grundschulwahlen vorzunehmen und so die infolge residentieller Segregation ohnehin schon erkennbare „Entmischung der Schülerpopulation“ voranzutreiben (Radtko 2004, 170).

Die Ortsabhängigkeit der Wahl der weiterführenden Schule ist für Deutschland zwar ebenfalls nicht umfangreich erforscht, aber anhand einiger Studien dennoch zu verdeutlichen. Bereits ab den 1970er-Jahren haben in der Tradition eines ‚sozialökologischen‘ Ansatzes (vgl. Bronfenbrenner 1976; zusammenfassend Walter 1981) verschiedene Studien die Bedeutung lokaler Strukturen auf die Schulformentscheidung in den Blick genommen. Für Frankfurt am Main konnten Meulemann & Weishaupt (1982) nachweisen, dass die „sozialökologischen Lebensverhältnisse [...] unabhängig vom sozio-ökonomischen Status“ der Schüler*innen einen Einfluss auf die Quote des Realschulbesuchs hatten (ebd., 264). Bartels (1975) machte für Hamburg aus, dass die Beschränkung auf ein lokales Schulangebot mit steigender Sozialschicht abnimmt und Familien höherer Sozialschichten auch weiter entfernte Schulen in Betracht ziehen. Ähnliches zeigte Hansen (1993) für Dortmund, wobei in seiner Untersuchung Eltern künftiger Hauptschüler*innen die Wohnortnähe häufiger als wichtigstes Motiv nannten als Eltern, die ihr Kind am Gymnasium anmelden wollten. Untersuchungen zu den stark ländlich geprägten Bundesländern Bayern (Nowey 1983) und Thüringen (Fickermann 1997) zeigten, dass auch hier die Nähe der Schulangebote zu den Wohnorten von entscheidender Bedeutung war. Insgesamt hoben die genannten Studien einen Zusammenhang zwischen Schulformentscheidungen und den verfügbaren Bildungsangeboten sowie den sozialstrukturellen und kulturellen Merkmalen der Bevölkerung einer Region hervor (vgl. auch Ditton 1992; Müller-Hartmann & Henneberger 1995).

Jüngeren Datums ist die Studie von Sixt (2010), die mit Daten des *Sozioökonomischen Panels* und der Statistischen Landesämter auf der Ebene der westdeutschen Landkreise ebenfalls einen Zusammenhang zwischen regionaler Verfügbarkeit von Schulen unterschiedlicher Schulformen und familialer Schulformentscheidungen erkannt hat. Dieser lässt darauf schließen, dass eine größere Nähe des Wohnorts der Familien zu einem Gymnasium die Wahrscheinlichkeit für dessen Besuch erhöht (vgl. ferner Sixt 2013). Auch in der von Terpoorten (2014) durchgeführten Analyse statistischer Daten der Kommunen des Ruhrgebiets zeigten sich als „kleinräumige Übergangsstrukturen“ Zusammenhänge zwischen dem Wohnort, dem Ort der besuchten Grundschule und der Wahl der weiterführenden Schule (ebd., 273). „Trotz marginaler Distanzunterschiede zwischen der Erreichbarkeit der weiterführenden Schulformen“, ließen sich in der Untersuchungsregion „angebotsinduzierte Bildungsdisparitäten“ ausmachen und die Übergangsquoten von einer Grundschule in die weiterführenden Schulformen mit der jeweiligen geographischen Nähe oder Distanz der Grundschule zu diesen Schulformen erklären (ebd., 267).

Die von Terpoorten hervorgehobene Bedeutung des lokalen Schulangebots für den Übergang auf die weiterführende Schule deckt sich mit den Ergebnissen von Clausen (2006; 2007), in dessen Befragung Mannheimer und Heidelberger Eltern sich die Länge des Schulwegs als ein zentrales Wahlkriterium herausstellte. In Berlin ist dieser Zusammenhang weniger eindeutig und differenziert zu betrachten. In der Elternbefragung der *BERLIN*-Studie (vgl. Neumann et al. 2013) stellte der Schulweg das am wenigsten genannte Wahlmotiv dar, was die Autor*innen auf die „besondere Situation

in einer Großstadt mit vergleichsweise hoher Schuldichte und gut ausgebauter Verkehrsinfrastruktur“ zurückführen (ebd., 105). Mit Neumann et al. ließe sich so annehmen, dass der Schulweg in Berlin deshalb nicht als Wahlmotiv angegeben wird, weil vor allem aus einem wohnortnahen Angebot gewählt wird. Dies steht in Einklang mit den Befunden Jurczoks (2017), die auf der Grundlage von Elternbefragungen und Distanzanalysen in drei Berliner Bezirken eine „Präferenz für Wohnortnähe“ und Schulwahlen in einem „festgelegten lokalen Möglichkeitsraum“ ausmachte (ebd., 142.) In diesem ‚Möglichkeitsraum‘ würde aber nicht lediglich die nächstgelegene Schule gewählt, sondern diejenige „mit vorteilhafteren Eigenschaften“ (ebd.). Jurczok schließt daraus, dass „Schulen in näherer Umgebung in einen Wettbewerb treten“, weil „Eltern zwar lokale Schulentscheidungen treffen, das Angebot aber differenziert wahrnehmen“ würden (ebd. 142–143). Ergänzend hierzu lässt sich das auf Grundlage derselben Daten ermittelte Ergebnis von Jurczok & Lauterbach (2014) einordnen. Sie stellten fest, dass sich „Familien in privilegierten Gebieten deutlich lokaler als Familien in benachteiligten Gebieten“ (ebd., 145.) orientierten und sich in den ‚benachteiligten Gebieten‘ vor allem Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen für eine Schule „außerhalb der lokalen Wohnumgebung“ (ebd., 154) entschieden. Im Sinne Jurczoks würden diese Eltern also ihren lokalen ‚Möglichkeitsraum‘ erweitern können, wenn ihnen das wohnortnahe Schulangebot nicht attraktiv genug erscheint.

Vor dem Hintergrund der genannten Studien lässt sich eine gegenseitige Verstärkung von residentieller Segregation und sozial segregierenden Schulwahlen sowohl für Grundschulen als auch für weiterführende Schulen begründet annehmen, was auch durch internationale Befunde gestützt wird (vgl. Gramberg 1998; Bell 2007; Maloutas 2007; Butler & Hamnett 2011). Werden die segregierend wirkenden familialen Schulwahlen in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen noch durch eine lokale „Versäulung“ (Hauf 2007, 304) oder durch sozial selektiv wirkende Kooperationskonstellationen zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen ergänzt (vgl. Radtke 2004; Stošić 2009), ergeben sich kumulative Vor- oder Nachteile für wählende Schüler*innen und Familien mit unterschiedlichen Ressourcenausstattungen. Dies ist aber in erster Linie darauf zurückzuführen, dass die sozial segregierte Zusammensetzung der Schülerschaft dann für Schulen „ein Problem per se“ darzustellen scheint, wenn sie als ‚ungünstig‘ eingeschätzt wird (Sundsbø 2015, 59; vgl. Berkemeyer 2017). Solange der Erfolg schulischer Arbeit bereits auf basaler Ebene sowohl durch die Schulen als auch durch die Eltern von den sozialen Hintergründen der Schüler*innen abhängig gemacht wird, muten sozial segregierende Schulwahlen und entsprechende Rekrutierungsstrategien der Schulen vollkommen rational an. Unter den Bedingungen residentieller Segregation erscheint es dementsprechend naheliegend, neben den primären und sekundären Herkunftseffekten (vgl. Boudon 1974; Maaz & Nagy 2010) auch „raumspezifische (quasi tertiäre) Herkunftseffekte“ (Berkemeyer et al. 2016, 58) für die Erklärung schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen mit zu berücksichtigen.

2.5 Zusammenfassung des Forschungsstandes und Desiderate

Schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen lassen sich vor dem Hintergrund des in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten Forschungsstandes als komplexes soziales Phänomen beschreiben. Eingebettet in weitere Elemente der ‚Neuen Steuerung‘ im Bildungswesen sind sie Ausdruck einer zwar nicht vollkommen neuen, aber zunehmenden, in vielen Kontexten beobachtbaren Marktorientierung im Bereich schulischer Bildung. Sie entstehen (i) durch die Ausweitung familialer Schulwahlmöglichkeiten und der damit (ii) korrespondierenden Differenzierung und Konkurrenz der Einzelschulen in (iii) spezifischen lokalen Konstellationen. Für jeden dieser Aspekte liegen umfangreiche Ergebnisse empirischer Forschungen vor, die nicht zuletzt auf erhebliche nicht-intendierte Effekte von Politiken der freien Schulwahl hindeuten. Die zentralen Merkmale schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen lassen sich vor dem Hintergrund dieser Forschung folgendermaßen zusammenfassen.

Für *familiale Einzelschulwahlen* ist weiterhin die Sozialschichtabhängigkeit von größter Bedeutung. Sowohl die vorrangig mit Rational-Choice-Theorien operierende Erforschung familialer Wahlmotive und Kriterien als auch die Erforschung habituell gerahmter Wahlstrategien und -praktiken heben hervor, dass familiäre Schulwahlen sozialschichtabhängig unterschiedlich erfolgen und freie Schulwahl vor allem von ressourcenreichen Familien gewinnbringend genutzt werden kann. Zwar kann angenommen werden, dass Familien immer darauf bedacht sind, eine für ihre Kinder gute Wahl zu treffen, doch greifen sie dafür auf unterschiedlich umfangreiche Kenntnisse über das zur Wahl stehende Angebot zurück. Da zur Beurteilung des Angebots neben klar benennbaren Merkmalen der Schulprofile auch auf die Zusammensetzung der Schülerschaft nach ethnischer oder sozialer Herkunft geachtet und auf Ansichten über das Renommee der Schulen zurückgegriffen wird, die in informeller Kommunikation in persönlichen Netzwerken ausgetauscht werden, scheinen familiäre Schulwahlen auch durch Abgrenzungsbemühungen gegenüber unerwünschten Milieus geprägt zu sein.

Besonders durch qualitativ arbeitende Forschungszugänge sind familiäre Schulwahlen als immer auch von Emotionen, ‚Bauchgefühl‘ und einem nur teilweise bewusst zugänglichen Gespür für die angemessene Wahl charakterisiert worden. Aus dieser Perspektive betrachtet identifizieren Familien über die wenigstens anteilig affektiv geleiteten Wahlstrategien diejenigen Schulen, deren sekundärer Habitus mit dem primären Habitus der Familien am weitgehendsten übereinstimmt. Über die strukturellen Merkmale der Schulen hinaus, die etwa über zentrale Schulverzeichnisse verglichen werden können, beeinflussen dementsprechend auch die schwerer zu entschlüsselnden Manifestationen der unterschiedlichen Schulkulturen die familialen Schulwahlen.

Mit den erweiterten Möglichkeiten der familialen Schulwahlen sind untrennbar die *Differenzierungen der Einzelschulen und ihre Konkurrenz untereinander* verbunden. In schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen müssen Schulen die ihnen eingeräumten Gestaltungsspielräume auch für die

Attraktion von Schüler*innen und Familien nutzen. Im Modell einer „evaluationsbasierten Autonomie“ (Heinrich 2007, 74) können dann unter Umständen die Anmeldezahlen der Schulen bereits als Indikator für erfolgreiche oder erfolglose Schulprofilierungen genutzt werden. Falls zudem zentral getestete Schülerleistungen für die externe Beurteilung schulischer Arbeit herangezogen werden, gewinnt die Anwerbung möglichst leistungsstarker Schüler*innen für die Schulen an Bedeutung. Dies geht dann einher mit den Bemühungen um Schüler*innen aus ressourcenreichen Familien, wenn dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler*innen Bedeutung für schulische Arbeitsbedingungen beigemessen wird und ressourcenarme Schüler*innen als potenzielle Belastung für Schulen gesehen werden. Da die entsprechende Anwerbung nicht allen Schulen gleichermaßen gelingt, verstärken sich die größtenteils bereits historisch gewachsenen Hierarchien und Statusunterschiede zwischen den Einzelschulen mit ihren spezifischen Schulkulturen. Entsprechend reagieren die Schulen – innerhalb ihrer schulkulturellen Limitierungen – mit verschiedenen Strategien der Schulentwicklung und Schülerrekrutierung, was zu sozial selektiven Anwerbungs- und Auswahlstrategien oder zu Überanpassungen an sozio-ökonomisch benachteiligte Schülerschaften führen kann. Falls die gewählte Strategie durch eine enge Orientierung an erfolgreichen Konkurrenten oder die Reduzierung auf ein für möglichst viele Familien attraktives Kernangebot geleitet wird, besteht die Gefahr, dass der Wettbewerb zwischen Einzelschulen zu einer Einengung des schulischen Angebotes führt.

Letztlich scheinen die Handlungsspielräume der Einzelschulen insgesamt deutlich von den lokalen Kontextbedingungen abzuhängen. Sie stehen in lokalen Konkurrenzen zueinander und sind jeweils eng an ihr Umfeld gebunden, wobei dieses Umfeld vor allem mit Blick auf die Bevölkerungsstruktur nachteilig oder vorteilhaft für die jeweilige Wettbewerbsposition der Schulen sein kann. Dies drückt sich auch in der besonderen Aufmerksamkeit aus, die Schulen ‚in schwieriger Lage‘ entgegengebracht wird.

Die insgesamt hohe Bedeutung *lokal spezifischer Konstellationen* in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen zeigt sich angesichts der Forschungsbefunde zur residentiellen Segregation und deren Auswirkungen auf schulische Bildung im Allgemeinen und auf Schulwahlen im Speziellen. Da Schulwahlen vor allem ein urbanes Phänomen darstellen, sind die Ergebnisse stadtsoziologischer Forschung, die auf eine zunehmende soziale Polarisierung in Großstädten hinweisen, besonders aufschlussreich. Diese lassen auch in Deutschland eine Übersetzung sozialer in räumliche Distanzen erkennen, die dazu führt, dass sozio-ökonomisch unterschiedliche Bevölkerungsgruppen vermehrt in voneinander getrennten Stadtgebieten leben. Diese bieten ihren Bewohner*innen unterschiedliche Chancen der Lebensgestaltung, worunter nicht zuletzt die Angebote schulischer Bildung fallen.

Die Befunde zum Zusammenhang zwischen residentieller Segregation und schulischer Bildung deuten zudem darauf hin, dass sich bereits Grundschüler*innen wohnortabhängig unterschiedliche schulische Entwicklungsmöglichkeiten bieten, wobei die Unterschiede durch sozial und ethnisch segregierende Grundschulwahlen der Familien verstärkt werden. Gleichzeitig legt die Beobachtung

einer „Versäulung“ (Hauf 2007, 304) städtischer Grundschullandschaften mit teilweise sozial selektiven Kooperationsstrukturen nahe, dass die Berücksichtigung des Orts- und Raumbezugs familialer Einzelschulwahl für das Verständnis schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen von großer Bedeutung ist. Auch die auf kleinräumiger Ebene auszumachenden Disparitäten des Angebotes an weiterführenden Schulen und die hauptsächlich lokal erfolgenden Schulwahlen verdeutlichen die Notwendigkeit einer lokalen Kontextualisierung.

Mit der Ausweitung familialer Schulwahlmöglichkeiten und der damit korrespondierenden Differenzierung klar profilierter Einzelschulen sind aus bildungspolitischer Perspektive Hoffnungen auf systemweite Qualitäts- und Effizienzsteigerungen sowie auf den Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten verbunden. Diese Hoffnungen scheinen jedoch sowohl durch die Ergebnisse dezidiert marktskeptischer Forschungszugänge als auch durch Forschung aus eher moderater Perspektive vorwiegend unbegründet zu sein.

Obwohl der dargestellte Forschungsstand insgesamt auf ein umfangreiches, bereits vorhandenes Wissen zu den Aspekten schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen hindeutet, lassen sich neben ausführlich erforschten Schwerpunkten auch bisher nur kaum untersuchte Felder ausmachen.

Während etwa zu den Mechanismen familialer Schulwahlen vor allem in Bezug auf Wahlmotive und Wahlstrategien von Eltern robuste Befunde vorliegen, wird nur vereinzelt die Gestaltung der Schulwahl seitens der Heranwachsenden in den Blick genommen. Dies ist überraschend, da sie ja zumindest zu gleichen Teilen wie ihre Eltern Subjekte der Schulwahl sind. Die konkrete Ausgestaltung der Schulwahl durch die Familien ist bislang vorrangig über Fragebögen oder Interviewstudien erforscht worden. Hier fehlen jedoch Studien, die auf die familialen Aushandlungen und Informationspraktiken der Familien fokussieren und dabei auch im Besonderen ressourcenarme Familien miteinbeziehen.

Die Gestaltung schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen durch die Schulen ist in Deutschland bisher nur selten untersucht worden. Erziehungswissenschaftliche Studien zum Schulmarketing fehlen hier noch und – das ist angesichts ihrer Allgegenwärtigkeit überraschend – auch die meist als ‚Tage der offenen Tür‘ gestalteten Informationsveranstaltungen weiterführender Schulen sind bisher beinahe unerforscht. Es besteht insgesamt großer Bedarf an systematischen Analysen der schulischen Image-Produktion als integrierte Beforschung des in schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen zentralen Reputationsmanagements und der Außendarstellungen der Einzelschulen.

Die lokalen Konkurrenzsituationen zwischen Einzelschulen und deren Positionierungsstrategien werden nur in wenigen deutschen Studien dezidiert in den Blick genommen (vgl. Clausen 2007; Horak & Johanns 2001). Es deutet sich aber an, dass mit den Arbeiten von Gewirtz et al. (1995) oder Maroy & van Zanten (2011) vergleichbare Analysen der mit schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen provozierten „kompetitiven Interdependenzverhältnisse“ (ebd., 198) vermehrt vorgenom-

men werden (vgl. Helsper et al. 2015a; Hahn-Dehm 2013). Das Verständnis lokaler Konkurrenzsituationen könnte über diese Arbeiten hinaus durch bisher fehlende Analysen der Kooperationsnetzwerke zwischen Grundschulen, weiterführenden Schulen und außerschulischen Partnern sowie durch die Erfassung der Schülerströme zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen erheblich vertieft werden.

In der vorliegenden Arbeit steht die Gestaltung der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation vor allem durch die weiterführenden Schulen in einem Berliner Bezirk im Fokus. Die Untersuchung stellt somit zunächst eine lokal begrenzte Fallstudie dar, die die wenigen bisher vorliegenden vergleichbaren Arbeiten um eine fehlende Analyse der Situation in Deutschlands größter Metropole ergänzt. Weil mit der Berliner Schulstrukturereform nicht nur das Schulsystem der Bundeshauptstadt reformiert, sondern auch die familialen Wahlmöglichkeiten erweitert wurden und damit zusammenhängend von einer forcierten schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation auszugehen ist, reagiert diese Arbeit zudem auf das Desiderat, dass diese Situation bisher in Berlin nicht in einer qualitativ arbeitenden Fallstudie untersucht wurde.

3. Datenerhebung und Datenauswertung im Forschungsprojekt

Die in dieser Arbeit vorgenommene Untersuchung der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation in einem Berliner Bezirk ist als eine „begleitende Reformfolgenforschung“ (Bellmann & Weiß 2009, 305) zu verstehen. Den Anlass stellte die zum Schuljahr 2010/11 erfolgte Umsetzung der Berliner Schulstrukturereform mit ihren zentralen Maßnahmen der Ausweitung familialer Präferenzfreiheiten und der Reduzierung des Angebotes an Schulformen beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule dar. Dadurch war im Anschluss an bestehende internationale und deutsche Forschung (s. Kapitel 2) anzunehmen, dass die familiäre Wahl einer spezifischen Einzelschule und – damit zusammenhängend – eine Konkurrenz der Einzelschulen um Schüler*innen in Berlin an Bedeutung gewinnen würden. Die Untersuchung dieses Zusammenhanges in Berlin bot sich somit als Reaktion auf einen aktuellen Anlass von hoher bildungspolitischer Relevanz an und erschien zudem vielversprechend, weil ähnliche Situationen zu Beginn des Projektes in Deutschland nur in geringem Umfang erforscht waren (vgl. Horak & Johanns 2001; Clausen 2006), was auch für Berlin, unter anderen Rahmenbedingungen, galt (vgl. Flitner 2007).¹⁹

In einer frühen Phase war das Forschungsprojekt als Kooperation zwischen der Universität Potsdam und der Technischen Universität Berlin konzipiert.²⁰ Während der quantitativ arbeitende Projektteil an der Universität Potsdam die familialen Schulwahlen und den Einfluss sozialräumlicher Faktoren aus einer an Rational-Choice-Theorien orientierten Perspektive untersuchen sollte (vgl. für die Ergebnisse dieses Projektes Jurczok 2017), zielte das Berliner Teilprojekt zwar ebenfalls auf die lokale Situiertheit der Schulwahl ab, beabsichtigte aber, diese mit einer qualitativ arbeitenden Studie zu untersuchen. Von besonderem Interesse war hier, wie die Schulwahl unter den Bedingungen sozialer und ethnischer Segregation in einer Großstadt als lokales Geschehen von den verschiedenen Akteuren gestaltet wird.

3.1 Auswahl und Struktur des untersuchten Bezirks

Da die beantragte finanzielle Förderung des Kooperationsprojektes durch die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* nicht realisiert wurde, musste dessen Anlage verändert werden. Dies hatte auch Folgen für die Konzeption und Umsetzung des mit dieser Arbeit vorgestellten ethnographischen Forschungsprojektes. Hier wurde zunächst von dem ursprünglichen Vorhaben einer vergleichenden

¹⁹ Die von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Auftrag gegebene *BERLIN*-Studie (vgl. Maaz et al. 2013) als wissenschaftliche Evaluation der Berliner Schulstrukturereform wurde erst in einem fortgeschrittenen Stadium des Forschungsprojektes veröffentlicht.

²⁰ Das Projektteam bestand aus Wolfgang Lauterbach und Anne Jurczok (Universität Potsdam) sowie Sabine Reh und Tilman Drope (Technische Universität Berlin).

Untersuchung in wenigstens zwei Berliner Bezirken abgesehen und sich stattdessen für die Konzentration auf einen Bezirk entschieden. Weil mit der Berliner Schulstrukturereform ausdrücklich das Ziel verbunden wurde, „die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft deutlich zu verringern“ (Abgeordnetenhaus Berlin 2009, 1) und somit die Verbesserung von Bildungschancen für Menschen mit geringem sozio-ökonomischen Status anzustreben, lag es nahe, diesen Aspekt bei der Auswahl des Bezirks zu berücksichtigen. Dementsprechend wurde auf Grundlage der Daten des *Monitorings Soziale Stadtentwicklung* (vgl. SenVerwSEB 2012) bewusst ein Bezirk aufgrund seiner Bevölkerungsstruktur ausgewählt, die die Untersuchung der Schulwahl – bzw. retrospektiv formuliert: der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation – unter den Bedingungen von Armut und sozialer Segregation erlauben sollte. Auf der einen Seite lebten in vielen der sogenannten „Lebensweltlich orientierte[n] Räume (LOR)“ (ebd., 1) des Bezirks, welche die kleinste Erfassungsebene des Monitorings darstellen, zu hohen Anteilen Menschen mit geringem sozioökonomischen Status. Auf der anderen Seite waren einige der kleinräumigen Einheiten weit weniger durch eine solche Bevölkerungsstruktur geprägt, was wenigstens einen innerbezirklichen Vergleich dieser hinsichtlich ihrer Bevölkerungsstruktur unterschiedlich geprägten Ortsteile und Nachbarschaften ermöglichte.²¹ Jedoch ist hier anzumerken, dass keiner der LOR im Bezirk eine Bevölkerung von durchgängig hohem sozio-ökonomischen Status aufwies.

In dem untersuchten Bezirk befanden sich mehr als 35 Grundschulen und mehr als 20 weiterführende Schulen in überwiegend öffentlicher Trägerschaft. Das Angebot an weiterführenden Schulen umfasste dabei mehr als 15 ISS, von denen etwa ein Drittel über ein eigenständiges Angebot der Sekundarstufe II verfügte. Daneben befanden sich mehr als fünf, aber weniger als zehn Gymnasien, von denen eines den Schulbesuch ab Jahrgangsstufe 5 anbot.²²

Insgesamt waren Angebote für alle weiterführenden Schulformen in sämtlichen Bezirksteilen gut erreichbar vorhanden. Die Zusammensetzung der Schülerschaft nach dem Merkmal ‚Nichtdeutsche Herkunftssprache‘ schwankte nach Angaben des Berliner Schulverzeichnisses²³ zwischen knapp 20 % und deutlich über 80 %, was vor allem mit den jeweiligen Standorten im Bezirk zusammenhing. Hinsichtlich der sozio-ökonomischen Hintergründe der Schülerschaft an weiterführenden Schulen liegen in Berlin bis heute keine der Öffentlichkeit zugänglichen Daten vor. Eine im späteren Verlauf des Forschungsprojektes gestellte informelle Anfrage an die mit der Evaluation des Berliner *BONUS*-Programms betrauten Forscher*innen im *Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung* ergab aber, dass gut zwei Drittel der Schulen im untersuchten Bezirk an diesem Pro-

21 Der Bezirk hat etwa 40 LOR. In acht von ihnen leben mehr als 65 % der unter 15-Jährigen von Leistungen nach SGB II und in weiteren zehn LOR mehr als 55 %. Das heißt, dass etwa in der Hälfte der LOR des Bezirks mehr als 55 % der Kinder und Jugendlichen in Familien leben, die auf diese Leistungen angewiesen sind. In elf LOR galt dies für weniger als 35 % der unter 15-Jährigen. Berlinweit lag dieser Wert im Durchschnitt bei 36,4 % (vgl. SenVerwSEB 2012, 19).

22 Die nur ungefähren Angaben zur Anzahl der Schulen stellen den Versuch dar, die Identifikation des untersuchten Bezirks zu erschweren.

23 Vgl. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/berliner-schulen/schulverzeichnis>.

gramm teilnehmen und daher wenigstens 50 % ihrer Schülerschaft von der Zuzahlung zu den Lernmitteln befreit sind. Dies weist auf einen entsprechenden Anteil von Schüler*innen hin, deren Familien auf zusätzliche staatliche Unterstützungsleistungen angewiesen sind und entspricht den Angaben zur Bevölkerungsstruktur des *Monitoring Soziale Stadtentwicklung*.

3.2 Forschungsstrategie

In dem oben skizzierten Bezirk wurde das in dieser Arbeit vorgestellte Forschungsprojekt zwischen November 2011 und Dezember 2015 durchgeführt. Forschungsleitend war ein *Interesse an jener Situation, die entsteht, wenn Familien zur Wahl einer weiterführenden Schule aufgefordert werden und Schulen sich dafür als wählbare Optionen zu erkennen geben müssen*. Dabei sollten weniger die Motive und Begründungen familialer Schulwahlentscheidungen im Mittelpunkt stehen, sondern Schulwahl eher als soziales Phänomen mit einer Vielzahl an beteiligten Akteuren untersucht werden, die diese in einem spezifischen lokalen Zusammenhang gestalten. Um diese Situation in ihrer konkreten Gestaltung vor Ort untersuchen zu können, wurde zunächst die oben skizzierte Entscheidung für die Beschränkung auf einen Berliner Bezirk getroffen. Die Auswahl dieses Bezirks, mit seiner in weiten Teilen von Armut geprägten Bevölkerungsstruktur, ging mit einer Präzisierung des Untersuchungsinteresses einher. Somit wurde nun danach gefragt, *wie die Wahl der weiterführenden Schule nach der Berliner Schulstrukturereform in einem von Armut geprägten Bezirk lokal situiert ist und von unterschiedlichen Akteuren gestaltet wird*.

An dieser Stelle des Forschungsprozesses zeigte sich ein enger Zusammenhang zwischen den zur Auswahl stehenden Forschungsstrategien und der Formulierung der Forschungsfrage (vgl. Maxwell 2005). Denn nur die von Beginn an erfolgte Orientierung an Forschungsstilen und -verfahren, die bewusst mit anfangs relativ offenen Fragestellungen in zunächst diffus erscheinenden Zusammenhängen operieren, erlaubt es, eine offene Fragestellung zum Ausgangspunkt der Untersuchung zu machen (vgl. Flick 2015). Für das vorliegende Forschungsprojekt bedeutete dies, dass die Entscheidung für eine Methode bzw. für einen Forschungsstil und die Formulierung einer offenen Fragestellung in einem wechselseitigen Verhältnis standen. Weil einem Interesse an „some problem or set of issues“ (Hammersley & Atkinson 1983, 28) als Ausgangspunkt der Forschung mit einer offenen Fragestellung nachgegangen wurde, die auf die Gestaltung der Schulwahl durch Handlungen und Sinngebungen durch die beteiligten Akteure abzielte, wurde eine ethnographische Untersuchung im Stil der Grounded Theory gewählt (vgl. Glaser & Strauss 1967; Strauss 1998). Gleichzeitig verlangte die sehr früh erfolgte Entscheidung für dieses Vorgehen die Formulierung einer bewusst offen gehaltenen Fragestellung, die erst im Verlauf des Projekts geschärft wurde und es erlaubte, grundsätzlich dem von Geertz formulierten Prinzip ethnographischer Forschung zu folgen: „to figure out what the hell is going on“ (Olson 1991, 248).

Die Formulierung der offen gehaltenen, leitenden Fragestellung, mit der das soziale Phänomen der Schulwahl in seiner Gestaltung durch die Akteure vor Ort untersucht werden sollte und die Entscheidung für einen lokal begrenzten Zusammenhang, in dem diese Untersuchung als Fallstudie erfolgen sollte, markierte dann den Einstieg in den ethnographischen Forschungsprozess.²⁴ Spradley (1980) beschreibt diesen Prozess als „ethnographic research cycle“, der auf die Auswahl eines ethnographischen Projektes („selecting an ethnographic project“) folgt und aus den wiederholt erfolgenden Aufgaben (i) „asking ethnographic questions“, (ii) „collecting ethnographic data“, (iii) „making an ethnographic record“ und (iv) „analyzing ethnographic data“ besteht (ebd., 29; zur grundsätzlichen Zirkularität ethnographischer Forschung vgl. auch Hammersley & Atkinson 1983, 23–24; Breidenstein et al. 2015, 45–46).

3.2.2 Strategie der Datenerhebung und -sammlung

Da zu Beginn nur die Begrenzung auf einen Bezirk vorgenommen wurde, war das Feld, in dem die Forschung erfolgte, anfangs noch umfangreich wie diffus und wurde erst im Forschungsverlauf mit voranschreitender Datenerhebung und -auswertung konturiert. Die Sammlung ethnographischer Daten erfolgte über Interviews mit Schulleiter*innen, Eltern und anderen Akteuren, über teilnehmende Beobachtungen während Informationsveranstaltungen der Schulen und über das Zusammentragen von Informationsmaterialien der Schulen sowie des Bezirks, über das Anfertigen von Fotografien und den Einbezug relevanter Presseartikel, Anmeldestatistiken des Schulamts sowie Kartenmaterials und historischer Quellen zum Untersuchungsbezirk.²⁵

Zunächst wurden Grundschulen im Bezirk kontaktiert, um in semi-strukturierten Interviews (vgl. zu ethnographischen Interviews grundlegend Spradley 1979) mit deren Schulleitungen ihre Perspektive auf das veränderte Übergangsverfahren und die Schulwahl in Erfahrung zu bringen. Auf diese Weise wurde auch versucht, Zugang zu Familien zu erlangen, für die die Wahl der weiterführenden Schule bevorstand. Da die Grundschulleiter*innen auch weiterführende Schulen nannten, mit denen sie enger zusammenarbeiten oder dies in der Vergangenheit getan hatten, wurden zunächst die Schulleiter*innen dieser Schulen kontaktiert und ebenfalls in semi-strukturierten Interviews zur Schulwahl befragt. In diesen Interviews wurden sie gebeten, ihre Schule, die Schülerschaft und das Umfeld der Schule zu beschreiben und von ihren Erfahrungen mit familialen Schulwahlen zu berichten. Zudem wurden sie um eine Einschätzung der Konkurrenzsituation zwischen den Schulen und der jeweiligen Stellung im Wettbewerb gebeten. Auch nach Möglichkeiten und Grenzen der Außendarstellung und Schülerrekrutierung wurde gefragt. Während die Befragung der Grundschulleiter*innen nur zur Orientierung in der Anfangsphase erfolgte, wurde die Befragung der Schulleiter*innen weiterführender Schulen fortgesetzt. Die Auswahl erfolgte nach der jeweiligen Schulform

²⁴ Zur schrittweise einengenden Fallauswahl in ethnographischen Fallstudien vgl. Hammersley & Atkinson (1983, 40–53).

²⁵ Eine Übersicht über die gesammelten Daten findet sich zusammengefasst am Ende des Abschnitts.

und als *theoretical sampling* (vgl. Strauss 1998, 70) nach den im Forschungsprozess als wichtig identifizierten Kriterien: Dazu zählten die Lage im Bezirk, die Erreichbarkeit der Schule, hohe oder niedrige Anmeldezahlen, die Nennung der Schule als ‚Problemfall‘ in einem anderen Interview oder etwaige Besonderheiten, die mir beim Besuch der Informationsveranstaltungen aufgefallen waren. Alle Interviews mit Schulleiter*innen wurden als Audio-Aufnahmen aufgezeichnet und transkribiert.

Die meist als ‚Tage der offenen Tür‘ gestalteten Informationsveranstaltungen wurden bei beinahe allen weiterführenden Schulen des Bezirks zwischen Dezember 2011 und Januar 2014 – teilweise zwei Mal in verschiedenen Jahren – besucht. Während dieser Veranstaltungen wurden auch die schulischen Informationsmaterialien gesammelt und ad hoc Gespräche mit Lehrer*innen und Eltern geführt. Die teilnehmenden Beobachtungen waren dahingehend fokussiert, dass gezielt auf die Darstellung des schulischen Profils, auf die Darstellung der Schule durch Reden der Schulleiter*innen, auf Informationen zum Auswahlverfahren und auf die sich informierenden Eltern geachtet wurde. Für jeden Besuch der Informationsveranstaltungen wurden entsprechende Feldnotizen angefertigt und anschließend als Beobachtungsprotokolle verschriftlicht.

Eltern, für die die Wahl einer weiterführenden Schule bevorstand oder im Jahr zuvor erfolgt war, wurden in zwei Gruppeninterviews mit drei bzw. vier Teilnehmer*innen befragt. Die eine Gruppe bestand aus zwei Müttern und einem Vater, deren Erstsprache nicht Deutsch war, die kein Abitur oder einen vergleichbaren Schulabschluss hatten und keiner bzw. nur niedrig qualifizierten Berufstätigkeiten nachgingen. Die andere Gruppe bestand aus zwei Müttern und zwei Vätern, deren Erstsprache Deutsch war, die die Schule mit dem Abitur abgeschlossen und in zwei Fällen ein Hochschulstudium absolviert hatten und in mittleren bzw. gehobenen Angestelltenverhältnissen arbeiteten. Alle Eltern wurden darum gebeten, Auskunft über die von ihnen bevorzugten oder gewählten Schulen und über ihren mit der Schulwahl verbundenen Abwägungsprozess zu geben. Bezüglich der Elterninterviews erfolgte die wichtigste Anpassung der Forschungsstrategie: Diese Befragungen wurden nach den beiden Gruppeninterviews aus analytischen und forschungspragmatischen Gründen nicht weiterverfolgt. Denn in der Auswertung der Interviews stellte sich heraus, dass einerseits in den Elternäußerungen ein breites Spektrum an Abwägungsprozessen und an Kenntnis des schulischen Angebotes erkennbar wurde und damit die Elternperspektive in wesentlichen Aspekten berücksichtigt werden konnte. Andererseits ließen sich die Eltern sehr gut mit den von Gewirtz et al. (1995) vorgeschlagenen Typen der ‚disconnected‘, ‚semi-skilled‘ und ‚skilled-choosers‘ beschreiben; ihre Äußerungen wiesen auch zu anderen Studien zu elterlichen Wahlmotiven keine deutlichen Abweichungen auf. Da sich im weiteren Forschungsverlauf sehr bald abzeichnete, dass die Gestaltung der Schulwahlsituation durch die weiterführenden Schulen von sehr großer Bedeutung zu sein schien und zudem deutlich wurde, dass der Zugang zu nicht deutschsprachigen Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status schwer herzustellen war, erfolgte eine forschungspragmatische

Entscheidung für die Fokussierung auf die Schule im weiteren Forschungsverlauf. Diese Entscheidung war nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass die Erhebung²⁶ und Auswertung der Daten beinahe ausschließlich durch eine Person erfolgte.

Neben den gewonnenen Daten über Interviews und teilnehmende Beobachtung wurden verschiedene Dokumente – etwa die erwähnten Informationsmaterialien der Schulen – im gesamten Forschungsverlauf zusammengetragen. Ebenfalls kontinuierlich während des gesamten Forschungsprojektes erfolgte die Sammlung von Artikeln lokaler und überregionaler Zeitungen zur Schulwahl in Berlin und damit zusammenhängende Aspekte von lokalhistorischen Informationen sowie von Kartenmaterial zum besseren Verständnis der Struktur und der Entwicklung des Bezirks. Insgesamt wurden die in Tabelle 1 zusammengefassten Daten erhoben und für die Analyse genutzt.

Datenmaterial	Spezifizierung	Anzahl	Erhebungszeitraum
Interviews	Schulleiter*innen von Grundschulen	3	11/2011 bis 05/2012
	Schulleiter*innen von ISS	6	05/2012 bis 11/2014
	Schulleiter*innen von Gymnasien	3	11/2012 bis 10/2014
	Gruppeninterviews mit Eltern	2	05/2012 bis 09/2012
	andere Akteure ²⁷	4	05/2012 bis 10/2014
Beobachtungsprotokolle von Informationsveranstaltungen der Schulen	ISS	12	01/2012 bis 02/2014
	Gymnasien	8	
Schulbroschüren	ISS	9	01/2012 bis 02/2014
	Gymnasien	5	
Informationsbroschüren zur Schulwahl	Schulamt des Bezirks	3	12/2013 bis 12/2015
	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft	1	
Schulinspektionsberichte der Senatsverwaltung	ISS	11	01/2012 bis 10/2015
	Gymnasien	6	
Presseartikel in Zeitungen und Zeitschriften	Regional	20	11/2011 bis 12/2015
	Überregional	12	

²⁶ Mit meiner Kollegin Anne Jurczok wurde ein Interview mit dem Leitungsteam einer Grundschule, zwei Interviews mit Schulleitern Integrierter Sekundarschulen und eines mit einem Angestellten des Schulamtes des Bezirks geführt.

²⁷ Leitender Angestellter der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Wissenschaft; Angestellter des Schulamtes des Bezirks; Mitarbeiterin eines gemeinnützigen Vereins im Bezirk; Berufsberaterin an einer ISS.

Kartenmaterial	Karten des <i>Monitoring Soziale Stadtentwicklung</i>	5	11/2011 bis 12/2015
	Historische Entwicklung der Besiedelung des Bezirks	1	
	Alter der Wohngebäude des Bezirks	1	
Amtliche Statistiken	Tabelle der Anmeldezahlen des Bezirks (fortlaufend aktualisiert)	1	09/12 bis 05/2015
	Tabelle Schülerzahlen nach Bezirk	1	04/2014

Tabelle 1: Übersicht über die im Projekt erhobenen Daten

3.2.3 Strategie der Theoriegenerierung

Die hier beschriebene und für ethnographische Projekte kennzeichnende Strategie der schrittweise erfolgenden Datenerhebung und -sammlung als „plurale Anwendung des gesamten Methodenkorpus empirischer Sozialforschung“ (Thomas 2019, 69) ist in der vorliegenden Studie eng an den Forschungsstil der *Grounded Theory* gekoppelt, der mehr als nur eine ‚Auswertungsstrategie‘ ist (vgl. Glaser & Strauss 1967). Qualitative Forschung im Stil der *Grounded Theory* ist „auf die Entwicklung einer Theorie gerichtet, ohne an spezielle Datentypen, Forschungsrichtungen oder theoretische Interessen gebunden zu sein“ (Strauss 1998, 29–30) und stellt ein in ethnographischer Forschung bewährtes Vorgehen dar (vgl. Hammersley & Atkinson 1983, 18; Breidenstein et al. 2015, 109–113). Grundlegend für diesen Forschungsstil ist die Absicht, aus empirischen Daten bzw. über die sukzessive Datenerhebung eine theoretisierende Beschreibung des untersuchten Phänomens zu generieren und gleichzeitig die Erhebung der Daten von der voranschreitenden Theoriebildung abhängig zu machen. Der gesamte Forschungsprozess ist dabei durch kontinuierlich und wechselseitig erfolgende Erhebung und Auswertung und „wiederholende Untersuchung aller Daten“ (Strauss 1998, 47) mit wenigen „grundlegenden Verfahren“ (ebd., 52) geprägt. An diesen richtete sich auch das hier vorgestellte Forschungsprojekt aus.

Als zentrale Analysetechnik wurde das dreigeteilte Kodierverfahren (sogenanntes *offenes, axiales und selektives Kodieren*) mit begleitender Kategoriebildung eingesetzt. Dabei wurde im *offenen Kodieren* das Datenmaterial zunächst in kleine Sinnabschnitte unterteilt, diese umfänglich interpretiert und mit induktiv gebildeten Codes versehen. Die Codes stellen dabei verkürzende Beschreibungen der im Datenmaterial identifizierten Konzepte dar, auf denen die zu bildende Theorie aufbaut. Die Codes wurden im weiteren Verlauf in Kategorien zusammengefasst, die dann im *axialen Kodieren* auf ihre wechselseitige Beziehung hin untersucht wurden. Im Zuge des zirkulären Auswertungsprozesses, in den alle im weiteren Verlauf zusätzlich gewonnen Daten miteinbezogen und die Codes und Kategorien erweitert wurden, wurde dann gezielt mit dem *selektiven Kodieren* auf die

Bildung der sogenannten *Schlüsselkategorie* hingearbeitet, die den „Kern der Bedeutung, die sich in den Daten widerspiegelt“ begrifflich repräsentiert (ebd., 66). Für die vorliegende Arbeit stellt das Konzept der *Passungs-Distanz-Konstruktion* (vgl. Beitrag 3) diese Schlüsselkategorie dar, in der alle Kodes und Kategorien integriert wurden.

Mit der Entwicklung und Vergabe von Kodes und Kategorien eng verbunden war die Fortsetzung der Datenerhebung infolge erster Analysen und sich daraus ergebender Fragen. Dieses *theoretical sampling*, das ein weiteres grundlegendes Verfahren der *Grounded Theory* darstellt, leitete beispielsweise die Auswahl weiterer Interviewpartner*innen als auch die Fokussierung auf bestimmte Gesprächsinhalte in den Interviews. Über die Auswahl der Gesprächspartner*innen, die Fokussierung auf bestimmte Inhalte und den Einbezug anderen Datenmaterials wurde das weitere grundlegende Verfahren ermöglicht, der *konstante Vergleich* der Daten. Über diesen wurde gezielt nach den Variationen und Ausprägungen der Kodes und Kategorien gesucht. Die genannten Verfahren wurden bis zur „Sättigung der Theorie“ eingesetzt, worunter in der *Grounded Theory* jener Punkt in der Analyse verstanden wird, an dem „eine zusätzliche Analyse nicht mehr dazu beiträgt, daß noch etwas Neues an einer Kategorie entdeckt wird“ und die Integration aller Kodes und Kategorien in der Schlüsselkategorie abgeschlossen werden kann (ebd., 49).

Ergänzt wurde dieses an Strauss (1998) orientierte Vorgehen durch Teile der von Clarke (2012) vorgeschlagenen und von ihr *Situationsanalyse* genannten Weiterentwicklung der *Grounded Theory*. Die *Situationsanalyse* setzt ebenfalls auf die grundlegenden Verfahren der *Grounded Theory*, erweitert diese aber zum einen um verschiedene Analysetechniken mit Hilfe sogenannter *Maps* (vgl. Clarke 2012, 121–124) und fokussiert zum anderen auf die „empirische Situation als Ganzes“ (ebd., 107). Dementsprechend stellen die ausdrückliche Berücksichtigung nicht-menschlicher Elemente und der Einbezug von „Diskursdaten“ (ebd., 184) bzw. der Rückgriff auf diskursanalytische Techniken zentrale Bestandteile der *Situationsanalyse* dar. Auf die Orientierung an dieser von Clarke vorgeschlagenen Berücksichtigung der gesamten Handlungssituation ist die im Projektverlauf erfolgte Rahmung des Forschungsgegenstandes als schulwahlbezogene Wettbewerbssituation zurückzuführen. Von den von ihr vorgeschlagenen Analysetechniken wurde im Forschungsprojekt das Verfahren der Erstellung einer *Situations-Map* (vgl. ebd., 124–146) eingesetzt, um die Vielzahl der unterschiedlichen Elemente zu identifizieren, die die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation im Untersuchungsbezirk mitgestalten.

Insgesamt lässt sich die im Forschungsprojekt verfolgte Strategie der Datenerhebung und -auswertung als eine Kombination der grundlegenden Verfahren der *Grounded Theory* mit Teilen der *Situationsanalyse* beschreiben. Mit dem Stil der *Grounded Theory* wurde ein Verfahren gewählt, das grundsätzlich auf die Generierung einer Theorie von begrenzter Reichweite und nicht auf die Prüfung einer bestehenden Theorie abzielt (vgl. Strübing 2014) und das zudem in seinen konkreten Analyseschritten sozialtheoretisch offener und weniger voraussetzungsreich ist als andere Verfahren qualitativer bzw. interpretativer Sozialforschung (vgl. Krotz 2005). Die sukzessive Konturierung des Forschungsgegenstandes und die für ethnographische Forschungsprojekte typische Präzisierung

der Forschungsfrage im Forschungsverlauf fanden ihren Ausdruck in den drei in dieser Arbeit zusammengestellten Teilstudien. Diese stellen jeweils ein unterschiedliches Stadium der Untersuchung und der voranschreitenden Theoriegenerierung dar, was im nächsten Abschnitt ausgeführt wird.

3.3 Forschungsfragen und Bearbeitung in den Einzelbeiträgen

Mit den oben beschriebenen Verfahren der Datenerhebung und -auswertung, dem begleitenden Einbezug der in Kapitel 2 zusammengefassten Forschungsliteratur und über die für den Stil der *Grounded Theory* grundlegende Suche nach einer Schlüsselkategorie wurden die Fragestellungen des Forschungsprojektes schrittweise entwickelt. In den drei in dieser Arbeit zusammengestellten Einzelbeiträgen zeigt sich diese Entwicklung der Fragestellungen und mit ihr ein Verlauf des Forschungsprojektes in drei Phasen, die sich rückblickend als (1.) Vermutung, (2.) Erhärtung und (3.) Erklärung beschreiben lassen.

(1.) Der gemeinsam mit Anne Jurczok verfasste erste Beitrag „Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen in einem sozi-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins“ (Drope & Jurczok, 2013) fragte grundsätzlich:

Welche Situation ergibt sich nach der Berliner Schulstrukturreform in einem von Armut geprägten Bezirk und wie wird die veränderte Situation der Schulwahl von den Akteuren vor Ort eingeschätzt?

Bei der Bearbeitung dieser Frage zeigte sich, dass die Umsetzung der Schulstrukturreform vor Ort als komplexes Zusammenspiel von Standorttraditionen, Sozialstruktur und Schulkulturen zu verstehen ist. Auf der Grundlage erster teilnehmender Beobachtungen und Interviews wurde herausgearbeitet, dass das Angebot an weiterführenden Schulen nach der Einführung des zweigliedrigen Systems auf der Ebene der Einzelschulen – und hier besonders bei den ISS – große Unterschiede aufwies. Die bereits zu diesem frühen Zeitpunkt des Forschungsprojektes erkennbaren Unterschiede zwischen den Einzelschulen legten die Vermutung nahe, dass erstens eine historisch gewachsene Hierarchie zwischen den Einzelschulen auch nach der Strukturreform Bestand hatte und dass diese zweitens Anzeichen für sozial segregierende Schülerverteilungen erkennen ließ.

(2.) Entsprechend der durch die Untersuchung vor Ort bereits in einer frühen Projektphase entstandenen Vermutung, dass die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation durch sehr auffällige, aber auch durch feine Unterschiede zwischen den Einzelschulen gekennzeichnet ist, wurde dieser Aspekt im Forschungsverlauf in den Mittelpunkt gerückt. Der Fokus des zweiten Beitrags „Wettbewerb in schwieriger Lage. Institutionelle Selbstentwürfe und Wettbewerbspositionierungen weiterführender Schulen in einem von Armut geprägten Berliner Bezirk“ (Drope, 2017) lässt sich als Frage folgendermaßen zusammenfassen:

Wie gestaltet sich die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation der weiterführenden Schulen in dem untersuchten Bezirk?

Auf der Grundlage von Schulleiterinterviews, Schulbroschüren und Anmeldezahlen der weiterführenden Schulen im Bezirk wurden die Wettbewerbspositionierungen der Einzelschulen am Beispiel von fünf Schulen rekonstruiert. Dabei zeigten sich erhebliche Unterschiede in den Anmeldezahlen und vor allem in den Außendarstellungen der Schule sowie in den Äußerungen der Schulleiter, die auf deutlich voneinander abweichende Rekrutierungsstrategien der Schulen hindeuteten. Der in diesem Beitrag erfolgte Rückgriff auf die „institutionellen Selbstentwürfe“ der Einzelschulen (Helsper 2008, 67) für die Untersuchung der Wettbewerbspositionierungen markierte den Einbezug eines sensibilisierenden Konzeptes (vgl. Strauss & Corbin 1996, 31–32) in die Entwicklung der Theorie. Insgesamt erhärtete sich die Vermutung einer von den jeweiligen Bedingungen vor Ort abhängigen Positionierung der Einzelschulen in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation, die zudem mit einer unterschiedlichen Adressierung der Familien in Verbindung gebracht werden konnte.

(3.) Nach einer konzeptionell integrierten Erklärung der in den beiden ersten Beiträgen vermuteten und erhärteten hohen Bedeutung der Unterschiede zwischen den Einzelschulen und den damit verbundenen familialen Schulwahlmöglichkeiten wurde in der letzten Projektphase gefragt. Mit dem Beitrag „Passungs-Distanz-Konstruktion und Unterscheidungen in einer schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation. Ergebnisse eines ethnographischen Forschungsprojektes“ (Drope, i. E.) war eine weitere Forschungsfrage verbunden:

Was ist der wesentliche soziale Mechanismus, der in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation im untersuchten Bezirk erkennbar wird?

Anhand eines Auszugs aus einer Broschüre des Schulamtes des Bezirks und an Auszügen aus Interviews mit Schulleitern wurden in diesem Beitrag die in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation produzierten Unterscheidungen verdeutlicht. Mit dem Theorem der kulturellen Passung zwischen primärem und sekundärem Habitus (vgl. Bourdieu & Passeron 1971) und dessen Adaption durch die Theorie der Schulkultur (vgl. Helsper et al. 2001; Helsper 2008) wurde für diesen Beitrag auf weitere sensibilisierende Konzepte zurückgegriffen. Der zentrale soziale Mechanismus der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation wurde auf Grundlage der im Forschungsprojekt erfolgten Analysen als *Passungs-Distanz-Konstruktion* beschrieben. Diese ist als andauernder kommunikativer Aushandlungsprozess zu verstehen, mit dem in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation Passungsverhältnisse zwischen Schüler*innen bzw. Familien auf der einen und Einzelschulen auf der anderen Seite entworfen und modifiziert werden. Die Aspekte, auf die hierbei Bezug genommen wird, lassen sich den drei Hauptkategorien *Ressourcen*, *Vorstellungen* und *Regularien* zuordnen. Tabelle 2 fasst die Schlüsselkategorie, die Oberkategorien und die Unterkategorien zusammen.

PASSUNGS-DISTANZ-KONSTRUKTION		
Ressourcen	Vorstellungen	Regularien
Anmeldezahlen	Aufgaben, Ziele und Funktionen von Schule	Anpassungen
Ausstattung der Schule	Bildungsaspirationen	Folgen
Kulturelles Kapital der Schüler*innen	Elternarbeit	Umgebungsmöglichkeiten
Kapitalausstattung/ Ressourcen der Familien	Gesellschaftsbilder und Lebensmodelle	Wirkungsbereich
Information	Individualität	
Kooperation	Leistung	
Lage	Planungsnotwendigkeit und Planbarkeit von Bildung	
Renommee	Qualität einer Schule	
(ehemalige) Schulform	Schulwahlmotive	
Zusammensetzung der Schülerschaft	Tradition (von Familien und Schulen)	
	Verantwortung und Verantwortlichkeit	
	Zuschreibungen	

Tabelle 2: Kategorien der Passungs-Distanz-Konstruktion

Zusammen mit der in Kapitel 2 erfolgten Systematisierung des Forschungsstandes stellen die hier zusammengefassten Einzelbeiträge das Ergebnis des ethnographischen Forschungsprojektes zur schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation in einem Berliner Bezirk dar. Die Einzelbeiträge werden im nächsten Abschnitt in der Druckfassung wiedergegeben.

4. Einzelbeiträge

Zwei der folgenden abgedruckten Einzelbeiträge wurden bereits publiziert (Beitrag 1 und 2), der dritte Beitrag wurde zur Publikation angenommen. Die vollständigen bibliographischen Angaben der Beiträge sind jeweils vor den Beiträgen aufgeführt. Für die hier erfolgende Zusammenstellung wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit die Literaturverzeichnisse der Einzelbeiträge und die in den anderen Kapiteln der Arbeit verwendete Literatur in einem gemeinsamen Verzeichnis zusammengefasst.

Die Angaben zum Eigenanteil für Beitrag 1 sowie zum Begutachtungsverfahren und zur Publikation für die Beiträge 1, 2 und 3 finden sich im Anhang dieser Arbeit.

Beitrag 1

Vermutung

Drope, T. & Jurczok, A. (2013). Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlage Integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins. *Zeitschrift für Pädagogik* (59)4, 496–507. (peer reviewed)

Weder gleichwertig noch gleichartig

Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins

Zusammenfassung: Seit dem Schuljahr 2010/2011 gibt es in Berlin ein zweigliedriges Schulsystem aus Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen. Auf der Grundlage von im Rahmen eines ethnografisch orientierten Forschungsprojektes gesammelten Daten untersucht dieser Beitrag die Wahrnehmung der Umstellung und die daraus resultierenden Anforderungen in einem sozio-ökonomisch schwachen Berliner Stadtteil. Dabei zeigt sich, dass die bildungspolitisch wiederholt geäußerte Gleichwertigkeit beider Schulformen, die vor allem mit der prinzipiellen Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulreife begründet wird, in erster Linie von den Bedingungen einzelner Standorte abhängig ist.

Schlagworte: Bildungsraum, Ethnografie, Schulstrukturereform, Schulwahl, soziale Segregation

1. Einleitung

Mit großen bildungspolitischen Ambitionen und sozialpolitischen Hoffnungen wurde zum Schuljahr 2010/11 in Berlin ein zweigliedriges Schulsystem aus Integrierter Sekundarschule (ISS) und Gymnasium eingeführt. Nichts weniger als „bessere Chancen für alle“ (SenVerwBWF, 2010) sollte die Abkehr von der Aufteilung in Gymnasien, Real- und Hauptschulen ermöglichen. Die Betonung von Chancengleichheit bleibt in den entsprechenden Veröffentlichungen von Regierung und Verwaltung zentral. Dass die Notwendigkeit zur Herstellung von Gleichheit, Gerechtigkeit oder Durchlässigkeit vor allem von den unteren Rändern des sozialen Spektrums aus gesehen wird, zeigt sich an den beinahe einstimmig vorgetragenen Lobgesängen anlässlich der Aufgabe bzw. Umwandlung der Hauptschule, die besonders in Großstädten als so prominentes wie beschämendes Beispiel für den viel kritisierten engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg steht (Rösner, 2007). Mit der ISS hofft man in Berlin, eine Schulform geschaffen zu haben, die aufgrund größerer Heterogenität bildungsferneren Jugendlichen ein anregungsreicheres Lernumfeld, höhere Bildungsabschlüsse – einschließlich der Hochschulreife – und somit bessere Berufswahlmöglichkeiten bieten kann. Die von Regierungs- und Verwaltungsseite eingeübte Sprachregelung, man habe es in Berlin nun mit zwei „gleichwertigen, aber nicht gleichartigen“ Schulformen zu tun (SenVerwBWF, 2012), unterstreicht das Aufstiegsversprechen, das die Einführung der Zweigliedrigkeit hier begleitet.

Allerdings bleiben auch nach der Schulstrukturereform die vielfältigen Problemkonstellationen und Spannungsverhältnisse einer Großstadt bestehen. Diese zeigen sich in verschiedenen Teilen des Stadtgebietes in unterschiedlicher Ausprägung, da sich die soziale Distanz zwischen den Einwohnern zunehmend auch in räumlicher Distanz ausdrückt (Häussermann, 2008). Bildung findet in Ber-

lin in Abhängigkeit von der Sozialstruktur des jeweiligen Stadtteils unter stark voneinander abweichenden Bedingungen statt. Es bietet sich folglich an, die ersten Auswirkungen einer Schulreform, die vor allem den benachteiligten Bevölkerungsgruppen zu mehr gesellschaftlichen Teilhabechancen verhelfen soll, dort zu untersuchen, wo viele Menschen leben, die diesen Gruppen zugeordnet werden.

In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie der Wandel eines drei- zu einem zweigliedrigen Schulsystem in einem benachteiligten Stadtteil wahrgenommen wird und in welcher Weise die Umstellung auf ein zweigliedriges Schulsystem als anforderungsreicher Prozess der Transformation zu interpretieren ist. Wir wollen dadurch die Grenzen andeuten, die der Etablierung einer „gleichwertigen“ Alternative zum Gymnasium aus unserer Sicht gesetzt sind. Wir greifen hierfür auf Daten zurück, die wir im Rahmen eines laufenden Forschungsprojektes gewannen.¹ Diese untersuchen wir hinsichtlich der Anforderungen an die Akteure, die sich aus der neuen Zweigliedrigkeit ergeben.

Nach der Skizzierung der theoretischen Annahmen (2) folgt die Darstellung der ausgewählten Daten, die einem ethnografischen Forschungsansatz folgen (3) (Hirschauer & Amann, 1997; Hammersley & Atkinson, 1983). Die Wahrnehmung der Akteure über den Wandel hin zur Zweigliedrigkeit, die uns dort begegnete, werden unter den Bedingungen bestehender Schulkulturen und standortbedingter Traditionen im anschließenden Ergebnisteil ausgewertet (4). Die Wahl der zu untersuchenden Stadtteile trafen wir aufgrund sozio-ökonomischer Kennzahlen, die dem *Monitoring soziale Stadtentwicklung*² (SenVerwSEB, 2012) entnommen sind. Sie befinden sich alle in Gebieten mit sehr niedrigem oder niedrigem Entwicklungsindex.

2. Theoretische Vorannahmen

Wir orientieren unsere Darstellung an Annahmen, die wir aus dem Stand der bisherigen bildungswissenschaftlichen Forschung zur Schulwahl und zu Strukturreformen ableiten, und an Besonderheiten, die erst im Laufe der ethnografischen Untersuchung in unser Blickfeld gerieten.

Die Untersuchung des Wandels zur Zweigliedrigkeit in der Wahrnehmung der schulischen Akteure und der Eltern stützen wir auf drei Annahmen: Erstens, die Schulstrukturreform hängt von der Umsetzung sowie der Interpretation der institutionellen Vorgaben durch die handelnden Akteure ab (I). Dabei beeinflusst, zweitens, der sozialräumliche Kontext das Handeln der Akteure, da er besonders in großstädtischen Ballungszentren zunehmend von Segregation geprägt ist. Diese spiegelt sich in zweigliedrigen Schulsystemen zum einen in der Zusammensetzung der Schülerschaft wider, zum

¹ Es handelt sich um das von Wolfgang Lauterbach (Universität Potsdam) und Sabine Reh (Humboldt-Universität zu Berlin und Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) initiierte Projekt „Schulwahl in Berlin“.

² Hier werden die Bezirke nach Status- (z.B. Arbeitslosigkeit oder Transferbezug) und Dynamikindikatoren (z.B. soziale Mobilität) eingeteilt. Daraus ergibt sich ein Entwicklungsindex, der die städtischen Lebensräume in sehr hoch, mittel, niedrig und sehr niedrig einteilt.

anderen bestimmt sie den (historisch gewachsenen) Bildungsraum, in dem eine Schule verortet werden kann (II). Drittens, in diesem lokalen Bildungsraum müssen sich Schulen und Eltern platzieren (III).

(I) Wir gehen davon aus, dass Schulstrukturen dynamisch sind. Sie werden in den sozialen Praktiken der beteiligten Akteure (re-)produziert und sind dadurch ständigen Änderungsprozessen unterworfen (Giddens 1992). Der Erfolg eines Reformvorhabens hängt davon ab, wie die institutionellen Vorgaben von der Schule adaptiert werden, aber auch davon, in welchem Ausmaß Eltern und SchülerInnen die neu konzipierte Schulform wahrnehmen. Fend (2008) spricht in diesem Zusammenhang von *Rekontextualisierung* und will damit verdeutlichen, dass in der Mehrebenenstruktur des Bildungssystems die Akteure jeder Ebene einen aktiven Gestaltungsanteil an der Umsetzung institutioneller Vorgaben besitzen. Auf bildungspolitischer Ebene formulierte Aufträge werden demzufolge auf den unterschiedlichen Ebenen den lokalen Bedingungen entsprechend interpretiert und an die jeweiligen Handlungsbedingungen angepasst. Dadurch kann nicht davon ausgegangen werden, dass Aufträge *unverfälscht* umgesetzt werden.

(II) Vor dem Hintergrund der gleichen Abschlussmöglichkeiten der beiden neu geschaffenen Schulformen gewinnt die Einzelschule an Bedeutung. Das spezifische Schulprofil, aber vor allem die leistungsbezogene, soziale und ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule wird zum unterscheidenden Kriterium (Clausen, 2006). In Großstädten ist die Zusammensetzung der Schülerschaft einerseits Ausdruck der sozialräumlichen, residentiellen Segregation des Schulumfelds (Häussermann, 2008) und andererseits durch die Überweisungspraxen der Grundschulen (Hauf, 2007) und die Schulwahlentscheidungen der Eltern (Schuchart, Schneider, Weishaupt & Riedel, 2012) geprägt. Es entstehen lokale Bildungsdisparitäten, die durch „stark voneinander abweichende Lernkontexte in den Schulen und Schulklassen gekennzeichnet“ sind und ungünstig auf den Lernerfolg von SchülerInnen wirken können (Ditton & Krüskens, 2007, S. 35). Dieser Effekt verstärkt sich besonders in sozial-strukturell schwachen Stadtteilen, da gerade dort bildungsnahe Familien dazu tendieren, Schulen außerhalb ihres Stadtteiles zu wählen (Lauterbach & Jurczok, im Druck).

(III) Schulstrukturereformen müssen infolgedessen eingebettet in die Bedingungen eines „lokalen Bildungsraumes“ (Radtke & Stosic, 2009) betrachtet werden, mit historisch gewachsenen Angebotsstrukturen, Einzugsbereichen und spezifischen sozial-strukturellen Rahmenbedingungen. Bereits unter den Bedingungen der Mehrgliedrigkeit konnten Eltern aus einem Spektrum von Privat-, Konfessions- und speziellen Profilschulen wählen. Dies führte auf Seiten der Schulen zu einem Wettbewerb um leistungsfähige, leicht beschulbare SchülerInnen, bei denen auch auf Unterstützung aus dem Elternhaus gehofft werden konnte.³ Eltern wiederum positionierten sich durch die Schulwahl ebenfalls in diesem Bildungsraum, in dem sie das vorhandene Angebot (selektiv) wahrnahmen, be-

³ In den angelsächsischen Ländern, die schon eine längere Schulwahl-Tradition haben, wird der selektive Auswahlprozess von Schülerinnen und Schülern auch unter dem Begriff „Cream-Skimming“ kritisch beobachtet (Allen, 2008).

werteten und somit die aus ihrer Sicht beste Schule auswählten (Kristen, 2005). Die neue Zweigliedrigkeit vollzieht sich im Kontext einer schon existierenden „lokalen Wettbewerbsstruktur“ (Zymek, 2009). Neu geschaffene ISS müssen sich in diesem lokalen Bildungsraum platzieren und ihre je eigene Stellung sowie Attraktivität im hierarchischen Schulgefüge behaupten.

3. Forschungsdesign

Unser Beitrag konzentriert sich auf weiterführende Schulen und Grundschulen eines Stadtbezirkes. Obwohl die Suche nach Schulen nicht unbedingt an Bezirksgrenzen endet – bei den weiterführenden Schulen stehen Schulen im gesamten Stadtgebiet zur Wahl –, lässt sich feststellen, dass für Eltern Wohnortnähe eines der wichtigsten Kriterien ist (Clausen, 2007).

Um uns der Rekontextualisierung der Reform von Schulstruktur und Einzelschulwahlverfahren durch die (schulischen) Akteure zu nähern, wählten wir ein ethnografisches Vorgehen. Die Seite des sich bietenden Angebotes an weiterführenden Schulen versuchten wir auf eine ähnliche Weise zu recherchieren wie Eltern und SchülerInnen, die sich für eine dieser Schulen entscheiden müssen. Neben dem Rückgriff auf die von amtlicher Seite zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien boten sich dementsprechend die öffentlich zugänglichen „Tage der offenen Tür“ an den jeweiligen Standorten an. In dem von uns untersuchten Stadtbezirk befinden sich mehr als 15 weiterführende Schulen, von denen wir zwölf (zehn staatliche und zwei konfessionelle Schulen) am „Tag der offenen Tür“ im Schuljahr 2011/2012 als teilnehmende Beobachter besuchten. Dieses Vorgehen wählten wir, weil wir uns davon Auskunft darüber versprachen, wie die Schulen sich interessierten Eltern und SchülerInnen präsentieren, und um einen ersten Eindruck von der Anziehungskraft der jeweiligen Standorte zu gewinnen. So konnten wir eine erste Vorstellung eines Bildungsraumes generieren, der für die vor der Wahl stehenden Akteure in diesem Bezirk entstehen kann. In einem weiteren Schritt baten wir Schulleiter einiger Schulen um Interviews. Wir wollten wissen, wie sie die neuen Rahmenbedingungen aus Struktur und Wahlverfahren einschätzen und wie sie ihre Schule in einem Bildungsraum verorten. Welche Schulen aus Sicht von Eltern als wählbar eingeschätzt wurden und wie dies begründet wird, versuchten wir in bisher zwei Gruppendiskussionen mit drei bzw. vier TeilnehmerInnen zu erfragen.

4. Aspekte der Zweigliedrigkeit vor Ort

4.1 Wahrnehmung struktureller Differenzierungen anhand der gymnasialen Oberstufe

Das in Berlin eingeführte System beschreibt Tillmann (2012) als „erweiterte Zweigliedrigkeit“, da hier neben dem Gymnasium und der neu entstandenen ISS auch Gemeinschaftsschulen zu finden sind, die die SchülerInnen von der 1. bis zur 13. Klasse unterrichten (Wiechmann, 2009). Wir meinen, dass

auch diese Differenzierung der Situation in Berlin nicht gerecht wird, da die Sekundarschulen dahingehend unterschieden werden müssen, ob sie eine eigene gymnasiale Oberstufe anbieten. Eine eigene Oberstufe findet sich vorrangig dort, wo die ISS aus einer Gesamtschule heraus gebildet wurde. Für diejenigen Schulen, die über keine eigene Oberstufe verfügen, sind verbindliche Kooperationen mit einem Gymnasium, einer ISS mit Oberstufe oder einem Oberstufenzentrum vorgeschrieben. Allerdings sind die Oberstufenzentren in Berlin schon länger ein Weg für RealschülerInnen, die fachbezogene oder Allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Insofern hebt die Betonung, dass nun prinzipiell beide bzw. alle Schulformen zum Abitur führen können, eher das Bestehende hervor, als dass sie eine tatsächliche Neuerung beschreibt.

Während unserer Beobachtungen an den Tagen der offenen Tür trat die Differenz, die auf der Ebene der ISS hinsichtlich der gymnasialen Oberstufe ausgemacht werden kann, deutlich in Erscheinung. An einer ehemaligen Gesamtschule mit eigener gymnasialer Oberstufe und musikbetontem Profil war diese Informationsveranstaltung außerordentlich gut besucht. Sie wurde als selbstbewusste Darstellung der Schule nach außen und als Identitätsstiftung nach innen gestaltet. Während der zentralen Begrüßung durch die Schulleitung war die Aula bis über den letzten Sitzplatz hinaus gefüllt. Die Big Band führte vor, was die SchülerInnen an dieser Schule lernen können. Der stellvertretende Schulleiter präsentierte die Ergebnisse des Mittleren Schulabschlusses, um die Leistungsfähigkeit der Schülerschaft – und die gute Arbeit der Schule – zu unterstreichen.

Der Informationsabend an einer ISS, die aus der Fusion einer Haupt- und einer Realschule entstand und ihre Oberstufe in Kooperation mit einem Gymnasium anbietet, zeigte, dass sich die feinen Unterschiede nicht auf organisatorischer Ebene ablesen lassen. Es waren weniger Eltern vor Ort, um sich über die Schule zu informieren. Anstelle einer Big Band sorgte in der hauptsächlich mit Jugendlichen gefüllten Aula ein von einer sozialpädagogischen Initiative organisierter „School-Battle“ mit Rap und Breakdance für Unterhaltung. Die Schule konnte außerdem die Möglichkeiten, die sich den SchülerInnen mit der gymnasialen Oberstufe bieten, nicht aufzeigen, da die Sekundarstufe II an einer anderen Schule angeboten wird und keine OberstufenschülerInnen und -lehrerInnen über diesen Teil der Ausbildung berichteten.

Ein gänzlich anderes Bild bot eine ISS, die ebenfalls aus der Zusammenlegung einer Haupt- und einer Realschule entstand, aber die gymnasiale Oberstufe in Kooperation mit einem Oberstufenzentrum anbietet. Diese betont, dass das „Erreichen des Mittleren Schulabschlusses für die Eltern unserer Schüler der Versuch [ist], ihren Kindern einen sozialen Aufstieg zu ermöglichen“ und dass ihre Aufgabe vor allem darin bestünde, auf diesen Abschluss vorzubereiten. Um diese Schule am Tag der offenen Tür zu besichtigen, musste uns die Eingangstür von dem Schulleiter aufgeschlossen werden. Er hatte diese verschlossen, um eine Gruppe Jugendlicher am Betreten der Schule zu hindern, was ihm später nur mit polizeilicher Hilfe gelang. Im Gebäude selbst wurde nur in wenigen Räumen die Arbeit der Schule vorgestellt, und die im Musikraum stattfindende Vorführung verfolgten nur SchülerInnen der Schule. Das mangelnde Interesse an der Vorstellung der Schule wurde präzise zusammengefasst, als ein Lehrer zwei Schülerinnen fragte: „Habt ihr Eltern gesehen?“

Die hier beschriebenen Unterschiede sind nicht allein Folgen der vorhandenen oder fehlenden Oberstufe, sondern hängen auch mit der Lage der Schulen sowie historisch gewachsener Angebotsstruktur zusammen (Weishaupt, 1996). Wir gehen aber davon aus, dass die Attraktivität einer Schule eng mit der Frage der gymnasialen Oberstufe verbunden ist. Dieser kommt eine „Öffnungsfunktion“ in dem Sinne zu, dass SchülerInnen auch ohne Gymnasialempfehlung die Hochschulreife ohne Schulwechsel erreichen können (Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke, 2007). Unsere Beobachtungen decken sich mit der Einschätzung eines Schulleiters einer Sekundarschule ohne Oberstufe: „Also ‘ne Oberstufe zu haben ist natürlich ein Zugpferd. Wenn Sie die nicht haben, haben Sie schon mal einen Nachteil.“ Der Nachweis, dass das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe an einer ISS die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass häufiger – auch „empfehlungswidrig“ – das Abitur erreicht wird, steht allerdings noch aus.

4.2 Wahrnehmung problematischer Standorttraditionen

Während das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe eher die auf höherwertige Abschlüsse ausgerichtete Ausdifferenzierung der Zweigliedrigkeit markiert, finden sich auf der anderen Seite ehemalige Hauptschulen, die ohne Fusion mit einer Realschule eigenständig zu einer ISS umgewandelt – man könnte auch sagen: umbenannt – wurden. In dem von uns untersuchten Stadtteil befindet sich eine von ihnen, und wir konnten die Schwierigkeiten dieser Schule auf dem Weg in ein zweigliedriges System mit verstärkt freier Schulwahl beobachten.

Auch diese Schule bot einen Tag der offenen Tür an, den wir besuchten. Hier wurde deutlich, dass sich die Schule nicht als Alternative zu Sekundarschulen mit eigenem Weg zum Abitur oder gar zum Gymnasium positioniert. Im Gegensatz zu vielen anderen Schulen legte diese Schule die Informationsveranstaltung auf den Vormittag eines Wochentages. Der Tag der offenen Tür war nicht als Angebot für sich eigenständig informierende Eltern und Kinder konzipiert, sondern wurde in Kooperation mit den benachbarten Grundschulen gestaltet, die mit ihren SchülerInnen in Klassenverbänden die Schule besuchten. Dadurch unterschied sich dieser Tag kaum von einem normalen Schultag, da Verkehrsflächen, Flure und ein zentral gelegener Aufenthaltsraum leer blieben und die Vorstellung des Schullebens in festem Rhythmus in verschlossenen Klassenzimmern stattfand. Die von uns beim Tag der offenen Tür gesammelten Eindrücke fügen sich in das Bild ein, das wir in weiteren Teilen unserer Untersuchung von dieser Schule erhielten. So wissen wir, dass diese Schule die mit großem Abstand am geringsten angewählte Schule des Stadtteils ist⁴ und dass sie deshalb auch unter genauer Beobachtung der Schulverwaltung steht. Sie stellt – auf Nachfrage auch ausdrücklich bestätigt – eine jener Schulen dar, über die uns ein leitender Verwaltungsmitarbeiter sagte:

„Also das heißt konkret, wir werden mit jeder der Schulen, die jetzt nicht nachgefragt sind, und zwar zum zweiten oder dritten Mal, werden wir zu konkreten Arbeitsschritten kommen: Was ist erforderlich,

⁴ Nur ein Viertel der angebotenen Plätze wurde von Eltern bei der Schulwahl nachgefragt.

um diese Situation zu ändern. Und ich sag mal [...] bis hin, auch wenn das für bestimmte Schulen nicht gelingen kann, die Überlegung, welche Schulen man schließen muss. Und dazu gehört auch die Frage, an welchen Stellen die Schulleitungsfrage nicht ausreichend gelöst ist. [...] Also wir werden das in einer ganz entschiedenen, viel konsequenteren Form angehen, als das bisher der Fall gewesen ist.“

Auch in den Augen der Eltern der nahe gelegenen Grundschule, mit denen wir sprachen, stellt diese Schule keine Alternative dar. Sie war eine der wenigen Schulen, bei denen sich unsere Gesprächspartner einig waren, dass sie ihre Kinder dort nicht anmelden wollten. Die Gründe, die sie dafür nannten, entsprechen dem, was Ball und Vincent (1998) „hot knowledge“ nennen. Neben dem Verweis auf die Aussage von Freunden stützte z.B. eine Mutter ihre Ablehnung auf die Erfahrungen, die sie mit Jugendlichen, die sie als Schüler dieser Schule erkannt hatte, während einer Busfahrt machte:

„Ich hab mir gesagt: das kann keine gute Schule sein, wenn die Kinder so drauf sind [...]. Es kam mir vor, als ob die in der Schule gar nichts machen und als ob die keine Hausaufgaben haben. Die redeten einfach Quatsch – also so sollte es eigentlich nicht sein.“

Auch der Schulleiter einer anderen ISS beschrieb diese Schule als problembelastet. In seinen Augen liegt dies vor allem an dem alleine zu bewältigenden Weg in eine neue Schulform, der an dieser Schule – deren ehemals gutes Renommee als erfolgreiche Hauptschule mit guter Leitung er betonte – kaum zu schultern sei.

Für die Frage nach der Chancenverbesserung durch die Einführung der Zweigliedrigkeit gewinnen diese Aspekte an Gewicht, wenn wir sie mit den Interviewaussagen einer Schulleiterin in Verbindung setzen, deren Grundschule sehr nah bei der beschriebenen Sekundarschule liegt. Regelmäßig besuchen Klassen dieser Grundschule den Tag der offenen Tür der Sekundarschule, die die Schulleiterin als engen Kooperationspartner beschreibt. Sie bemüht sich, die Eltern ihrer SchülerInnen zu überzeugen, dass dort „in all den Jahren ‘ne gute pädagogische Arbeit geleistet wurde“. Zwar gebe es bei den Eltern „bestimmte Ressentiments gegen diese Schule“, diese seien jedoch vor allem die Folge ethnischer Vorurteile, die türkische und arabische Familien einander entgegenbrächten. Ihrer Ansicht nach wäre es für ihre SchülerInnen deutlich besser, wenn sie kein Gymnasium besuchten, da ihre Leistungen nicht ausreichten, was auch auf mangelnde familiäre Unterstützung zurückgehe.

Die Schulleiterin beschreibt ihre Grundschule als „Schule im sozialen Brennpunkt“ und erklärt damit die nicht für das Gymnasium ausreichende Leistungsfähigkeit ihrer Schülerschaft. Im zweigliedrigen System bleibt für diese SchülerInnen als Alternative eine ISS, die in diesem Fall bevorzugt die ehemalige Hauptschule sein soll. Die Grundschule nimmt so die Rolle einer Zubringerschule ein (Hauf, 2007; Radtke & Stosic, 2009). Berücksichtigt man, dass die vorgestellte Sekundarschule hinsichtlich des Anmeldeverhaltens sowie der Einschätzung von Eltern, Verwaltung und anderen Schulleitern nach eine äußerst problematische Position einnimmt, fällt auf, dass auch im zweigliedrigen Schulsystem herkunftsbedingte Selektionen – in diesem Fall durch pädagogisch motivierte Zubringerleistungen durch die Grundschule – nicht unbedingt abgeschwächt werden (Maaz, Baumert & Trautwein, 2009).

4.3 Versteckte Segregation

Mit der Schulwahl verbunden ist ein weiterer Aspekt der Zweigliedrigkeit, der sich als versteckte Segregation der Schülerschaft beschreiben lässt. Während unserer Gespräche mit Schulleitungen und Eltern wurden wir darauf aufmerksam gemacht, dass es Gymnasien gäbe,⁵ die die SchülerInnen der siebten Jahrgangsstufe so einteilen, dass diejenigen, die ohne entsprechende Förderprognose⁶ am Gymnasium angemeldet wurden, in einer Klasse zusammengefasst würden. Diese Praxis wurde so interpretiert, dass die Gymnasien sich eine Neuorganisation der Klassen in der achten Jahrgangsstufe ersparen wollten. Hierzu wären sie gezwungen, wenn aus jeder Klasse eine zu große Zahl an SchülerInnen das Probejahr nicht bestehen würde und das Gymnasium in Richtung ISS verlassen müsste.

In welchem Ausmaß diese versteckte Segregation an den Gymnasien erfolgt, lässt sich nur bedingt prüfen, da diese Praxis nicht durch Richtlinien der Schulverwaltung legitimiert ist und kein Schulleiter sich zu ihr bekennt. Worauf diese Gerüchte aber hinweisen, ist eine Skepsis gegenüber der Umsetzung der Schulstruktureform an den jeweiligen Standorten und gegenüber den Folgen einer von den Förderprognosen abhängigen Schulwahl. Darüber hinaus wird es als denkbar hingenommen, dass die Gymnasien ihre Vorstellungen darüber, welche SchülerInnen geeignet für diese Schulform sind, eigenständig durchsetzen und dass für diejenigen, denen diese Eignung abgesprochen wird, nach Wegen gesucht wird, sie möglichst rasch wieder vom Gymnasium zu entfernen (vgl. Krohne & Tillmann, 2006).

Nach der siebten Klasse stellen die SchülerInnen, die die Gymnasien in Richtung ISS verlassen müssen, ein erhebliches pädagogisches und organisatorisches Problem dar. Zum einen werden an den ISS nicht in gleicher Anzahl Plätze frei, da keine Jahrgangswiederholung vorgesehen und kein Wechsel an eine andere Schulform mehr möglich ist. Da begehrte ISS ihre festgelegten Kapazitäten bereits mit der siebten Jahrgangsstufe voll ausgeschöpft haben, werden zum anderen die Wechsler nun jenen Schulen zugewiesen, die weniger nachgefragt sind und daher noch über freie Kapazitäten verfügen. Wie die zugewiesenen SchülerInnen dann in die bestehende Struktur eingefügt werden, steht den Schulleitungen vor Ort frei. Einige Schulen mischen die Klassen der achten Jahrgangsstufe neu, andere wiederum richten neue Klassen ein, die nur mit den vom Gymnasium kommenden SchülerInnen aufgefüllt werden. Für diese bedeutet dies dann, dass sie unter Umständen von einer „ISS-Klasse“ an einem Gymnasium in eine „Rückläuferklasse“ an einer Sekundarschule wechseln.

Wir sehen in der versteckten Segregation an den Gymnasien eine Verstärkung der Tendenzen zur Bildung homogener Lerngruppen aus einer eigentlich heterogeneren Schülerschaft heraus (Flitner, 2007; Noreisch, 2007; Fincke & Lange, 2012). Diese Tendenzen lassen sich auch an Grundschulen beobachten, deren sozial-strukturell schwaches Einzugsgebiet einen steigenden Anteil bildungsbewusster Familien aufweist und an denen versucht wird, Schulklassen zu bilden, die Kinder dieser

⁵ In unserem Sample sind zwei Gymnasien, von denen diese Praxis berichtet wird.

⁶ Ab einem Notendurchschnitt von 2,3 wird Schülern der Besuch der ISS von Seiten der Verwaltung empfohlen.

Familien bündeln (Tagesspiegel, 22.08.2012). Ziel dieser Aufteilungen ist es offenbar, hoch qualifizierte Eltern dazu zu bewegen, ihr Kind trotz der als problematisch verstandenen Umgebung an diesem Standort anzumelden.

5. Fazit

Die Einführung der Zweigliedrigkeit im Berliner Schulsystem ist ein anforderungsreicher Transformationsprozess, der in einem komplexen Zusammenspiel von Standorttraditionen, Sozialstruktur und Schulkulturen stattfindet. In einem benachteiligten Stadtteil führen die Wahrnehmungen der Eltern, aber auch die Gestaltung der Zweigliedrigkeit durch die einzelnen Schulen nicht unmittelbar zu einer Verbesserung der Situation von bildungsbenachteiligten SchülerInnen. Die hier skizzierten Beobachtungen und Äußerungen unterschiedlicher Akteure sind sicher insofern standortspezifisch zu interpretieren, als die Bedingungen für die Umstellung auf ein zweigliedriges Schulsystem schon dann erheblich voneinander abweichen, wenn wir ganz Berlin in den Blick nehmen. Sie deuten zunächst auf die in unserem Untersuchungsgebiet vorhandenen Schwierigkeiten hin, die bei der Umstellung auf ein zweigliedriges System auszumachen sind. In dem von uns untersuchten Bezirk leben überdurchschnittlich viele Menschen mit Migrationshintergrund sowie Bezieher staatlicher Transferleistungen. Es ist anzunehmen, dass die Zahl derer, die im Umgang mit differenzierten Bildungsangeboten vergleichsweise unerfahren sind, ebenfalls hoch ist. Dabei sind es grundsätzlich insbesondere diese Bevölkerungsgruppen, deren Bildungsaussichten die Reformen verbessern sollen. Es ist fraglich, ob eine Schulstruktur, die auf den ersten Blick klar profilierte, gleichwohl aber vermeintlich gleiche Chancen bietende Schulformen anbietet, in der sich aber hinter ähnlichen Bezeichnungen teilweise stark voneinander abweichende Lernbedingungen finden, diesem Teil der Bevölkerung tatsächlich hilft. Daraus ergibt sich im Übrigen auch die Frage, ob sich Ähnliches auch in anderen Großstädten, die ebenfalls von zunehmender sozio-ökonomischer Polarisierung gekennzeichnet sind und schulstrukturellen Reformen gegenüberstehen, beobachten lässt.

Mit den feinen Unterschieden, die sich bereits anhand der unterschiedlich erfolgreichen Selbstdarstellungen der Schulen im Rahmen der „Tage der offenen Tür“ ausmachen lassen und die nach unseren Erkenntnissen in engem Zusammenhang einerseits mit dem Angebot einer gymnasialen Oberstufe und andererseits mit standortbedingten Traditionen stehen, wollten wir die Vielfalt hervorheben, die alleine die Schulform der ISS kennzeichnet. Darüber hinaus sollte das Beispiel der ehemaligen Hauptschule, die eigenständig zu einer ISS geworden ist, illustrieren, dass die Rede von den „gleichwertigen, aber nicht gleichartigen“ Schulformen mit Blick auf die ganze Stadt – also abstrakt auf das Schulsystem bezogen – zutreffen mag, den Gegebenheiten vor Ort aber nicht gerecht wird. Die Umgestaltung der Schulstruktur würde aus unserer Sicht weitaus angemessener beschrieben, wenn wir Schulen vor dem Hintergrund ihrer jeweils eigenen Geschichte und Traditionen betrachteten (vgl. Reh, 2010). Ein anderer Aspekt der „Zweigliedrigkeit“ sollte mit dem abschließend

hier nur angedeuteten Phänomen der „Sekundarschülerklassen“ an Gymnasien angesprochen werden. Hier zeigt sich, dass „Zweigliedrigkeit“ auch auf SchülerInnenebene hergestellt wird, indem klar zwischen GymnasiastInnen und Nicht-GymnasiastInnen unterschieden wird und die Gymnasien Wege finden können, diese Einteilung auch dann durchzusetzen, wenn die SchülerInnen ohne entsprechendes Grundschulzeugnis an einem Gymnasium angemeldet werden. „Zweigliedrigkeit“ wird dann zur Dichotomie zwischen als leistungsfähig eingestuften SchülerInnen auf der einen und solchen SchülerInnen auf der anderen Seite, die an den angeblich gleichwertigen ISS angemeldet werden sollten.

Beitrag 2

Erhärtung

Drope, T. (2017). Wettbewerb in schwieriger Lage. Institutionelle Selbstentwürfe und Wettbewerbspositionierungen weiterführender Schulen in einem von Armut geprägten Berliner Bezirk. In J. Stiller & C. Laschke (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2017* (S. 105–130). Frankfurt a. M.: Peter Lang. (peer reviewed)

Wettbewerb in schwieriger Lage

Institutionelle Selbstentwürfe und Wettbewerbspositionierungen weiterführender Schulen in einem von Armut geprägten Berliner Bezirk

Die zum Schuljahr 2010/11 wirksam gewordene Berliner Schulstruktureform verfolgt entsprechend des Beschlusses des Berliner Abgeordnetenhauses drei Ziele: (1) eine „übergroße Mehrheit“ der Schülerinnen und Schüler zum mittleren Schulabschluss zu führen und den Anteil derjenigen „deutlich zu verringern“, die die Schule ohne Abschluss verlassen, (2) die Reduzierung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten und (3) eine deutliche Erhöhung der Abiturientenquote (Abgeordnetenhaus Berlin, 2009). Den Kern der Reform bilden zwei Maßnahmen: die Schaffung eines zweigliedrigen Schulsystems aus Gymnasium und Integrierter Sekundarschule sowie ein verändertes Verfahren des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule (vgl. Baumert, Maaz, Neumann, Becker & Dumont, 2013). In diesem Beitrag gehe ich der Frage nach, wie der durch das veränderte Übergangsverfahren geförderte Wettbewerb der weiterführenden Schulen strukturiert ist und welche unterschiedlichen Positionierungen sich in diesem ausmachen lassen. Der Beitrag steht damit auch in einem größeren Kontext, in dem der Frage nachgegangen wird, in welcher Weise eine stärkere Markt- und Wettbewerbsorientierung dazu beitragen kann, den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu verringern oder welche Hinweise sich dafür finden lassen, dass auf diesem Weg bestehende Ungleichheiten weiter verstärkt werden.

Zur Beantwortung dieser Frage werde ich zunächst die dafür wesentlichen Aspekte der Berliner Schulstruktureform skizzieren, sie in den Kontext der erziehungswissenschaftlichen Forschung stellen und mit internationalen Entwicklungen vergleichen. Im Anschluss daran stelle ich das der Untersuchung zugrundeliegende ethnographische Forschungsprojekt vor. Eine Auswahl der dort erhobenen Daten wird dann auf die in ihnen begründeten Aussagen zu den Möglichkeiten und Grenzen der Ungleichheitsreduzierung durch das veränderte Übergangsverfahren hin untersucht. Die hier vorgestellte Analyse konzentriert sich dabei auf die Wettbewerbspositionierungen und die „institutionellen Selbstentwürfe“ (Helsper, 2008, S. 67) der Schulen, die anhand von Interviewausschnitten und Schulbroschüren rekonstruiert werden.

Die Berliner Schulstruktureform

Mit der Berliner Schulstruktureform wurde das System der weiterführenden Schulen grundlegend verändert (vgl. Baumert, Maaz, Neumann, Becker & Dumont, 2013). Die bisherige hierarchische Gliederung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium – ergänzt durch Gesamtschulen und Schulen für sonderpädagogischen Förderbedarf – wurde durch ein zweigliedriges System aus Gymnasium und Integrierter Sekundarschule (ISS) ersetzt. Beide Schulformen sollen grundsätzlich zu allen

Schulabschlüssen führen können. Die ISS entstanden zu einem großen Teil durch eine Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen (meist weitergeführt unter dem Namen der Realschule) und durch eine Umbenennung der Gesamtschulen. Einen kleinen Teil der ISS bilden ehemalige Haupt- oder Realschulen, die ohne Zusammenlegung als neue Schulform weiterbestehen.¹ Innerhalb der Gruppe der ISS ist das Vorhandensein oder Fehlen einer eigenen gymnasialen Oberstufe vor Ort der wichtigste Unterschied. Es ist besonders die Heterogenität der Schulform ISS, die dazu führt, dass die Einschätzung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, das Berliner Schulsystem sei „durch die Reform übersichtlicher geworden“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015a), nicht uneingeschränkt zu teilen ist.

Den zweiten wichtigen Bestandteil der Reform bildet das veränderte Verfahren des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule. Unverändert blieb hier der Vorrang des Elternwillens vor der Bildungsgangempfehlung der Grundschulen. Das heißt, dass auch Schülerinnen und Schüler, denen aufgrund ihrer Grundschulnoten der Besuch einer ISS empfohlen wird, an einem Gymnasium angemeldet werden können. Für beide Schulformen gilt grundsätzlich das gleiche Übergangsverfahren. Nach dem Ende des ersten Halbjahres der sechsten Klasse müssen sich die Familien für eine der weiterführenden Schulen Berlins entscheiden. Sie geben ihre Wünsche gereiht nach Erst-, Zweit- und Drittwunsch auf einem Wahlbogen an. Ob die Schülerinnen und Schüler einen Platz an einer der Wunschschen erhalten, hängt dann von mehreren Faktoren ab, von denen der wichtigste der ist, ob eine Schule mehr (Übernachfrage) oder weniger (Unternachfrage) Anmeldungen als verfügbare Schulplätze erhält. Bei Unternachfrage erhalten alle Schülerinnen und Schüler, für die die Schule als Erstwunsch angegeben wurde, dort einen Schulplatz. Bei Übernachfrage greift ein Zulassungsmechanismus, bei dem 60 Prozent der Plätze nach von der Schule festgelegten Kriterien vergeben werden – meistens sind dies der Durchschnitt der Grundschulnoten, die Noten in bestimmten Fächern oder ein Nachweis außerschulischer Aktivitäten, die dem Profil der Schule entsprechen. Über ein Losverfahren werden 30 Prozent der Plätze vergeben und 10 Prozent als sogenannte Härtefälle. Für die Schülerinnen und Schüler, deren Erstwunsch in diesem Verfahren nicht erfüllt werden kann, wird dann zunächst geprüft, ob sie an der Zweitwunschsche angemeldet werden können und danach, ob der dritte Wunsch zu realisieren ist. Bei einer Ablehnung durch alle drei Wunschschen wird den Familien durch das Schulamts des Bezirks ein Vorschlag unterbreitet. Die Logik dieses Zulassungsmechanismus verlangt von den Familien strategische Entscheidungen: sie müssen antizipieren, wie hoch die Chancen für die Aufnahme an der erstgenannten Schule sind und zudem als zweiten und dritten Wunsch Schulen angeben, die wahrscheinlich unternachgefragt sein werden, da sie dort nur in diesem Fall Aussicht auf eine erfolgreiche Anmeldung haben.

Die Maßnahmen Strukturveränderung und Veränderung des Übergangsverfahrens werden in Berlin durch die Aufforderung an die Schulen flankiert, über die Formulierung von differenzierten Schul-

¹ Einen Sonderfall bilden die zur Zeit 23 Schulen des Pilotprojektes Gemeinschaftsschule, die ein durchgängiges Angebot von der ersten Klasse bis zum Abitur bereithalten.

programmen eigenständige, abgrenzbare Schulprofile zu entwickeln. Auf diesem Weg soll ein Angebot an weiterführenden Schulen verfügbar gemacht werden, das neben der grundsätzlichen Unterscheidung nach der Schulform eine feingliedrigere Differenzierung der einzelnen Schulen erlaubt und dazu führen soll, dass „jedes Kind die Schule [besucht, T.D.], die seinen Fertigkeiten und Fähigkeiten am besten entspricht“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015b).

Strukturreform, Marktorientierung und Bildungsungleichheiten. Kontextualisierung der Berliner Schulstrukturreform im wissenschaftlichen Diskurs.

Die Berliner Situation nach der Strukturreform lässt sich zusammenfassend als ein Zusammenspiel von struktureller Homogenisierung², Differenzierung und Profilierung auf Einzelschulebene und der Betonung von familialer Wahlfreiheit³ und -pflicht beschreiben, das zu einer besseren individuellen Passung zwischen Schülerinnen und Schülern und der jeweils besuchten Schule – und darüber zur allgemeinen Qualitätssteigerung und größerer ‚Bildungsgerechtigkeit‘ – führen soll. In Gestalt und Zielsetzung kann die Reform als Reaktion auf zentrale Kritikpunkte verstanden werden, mit denen das Schulwesen – beziehungsweise die Bildungspolitik – in Deutschland wiederholt, und verstärkt seit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie, konfrontiert wurde. Im Wesentlichen umfassen diese Kritikpunkte die als sozial ungerecht interpretierte, folgenreiche und frühzeitige Selektivität des hierarchisch gestuften, wenig durchlässigen dreigliedrigen Schulwesens sowie die als unbefriedigend bis alarmierend wahrgenommene geringe Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsstudien. Es überrascht daher nicht, dass in Berlin das Ziel der systemweiten Leistungssteigerung bei gleichzeitiger Reduzierung der sozialen Selektivität über die Veränderung der als (mit-)ursächlich verstandenen Schulstruktur und der Gelenkstelle des Übergangs erreicht werden soll.

Der in Berlin eingeschlagene Weg zu einem zweigliedrigen System der weiterführenden Schulen entspricht einem in mehreren Bundesländern zu beobachtenden Trend (vgl. Tillmann, 2012; ders., 2013, Caruso & Ressler, 2013). Er lässt sich allerdings aufgrund der Sonderstellung, die das bisher vorherrschende dreigliedrige Schulsystem im internationalen Kontext, in welchem Einheitsschulmodelle dominieren, einnimmt, nur national, aber kaum international vergleichen. Was sich allerdings auch international vergleichen lässt, ist die in Berlin zu beobachtende Stärkung der familialen Schulwahl in einem System von auf Einzelschulebene differenzierten, aber strukturell vergleichbaren Schulen, durch die im Bereich der weiterführenden Schulen ein Quasi-Markt (vgl. Weiß, 2001)

2 Die Schaffung eines zweigliedrigen Schulsystems wird im Beschluss des Abgeordnetenhauses als „ein wichtiger Zwischenschritt in Richtung eines ungegliederten, nicht auslesenden Schulsystems“ bezeichnet (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin, 2009).

3 Exakter ist es, hier von einer familialen Präferenzfreiheit zu sprechen, da die Familien nur Wünsche äußern können, die Entscheidung letztlich aber bei den Schulen bzw. dem zuständigen Schulamt liegt (vgl. Clausen, 2007, S. 76).

etabliert wird. Die Etablierung von marktorientierten oder marktähnlichen Wettbewerbssituationen im Bildungswesen konnte in den vergangenen Jahren – in unterschiedlichen Ausprägungen und mit unterschiedlichen Konjunkturen – unter anderem in Großbritannien (vgl. Gewirtz, Ball & Bowe, 1995; Hartley, 2012), den USA (vgl. Hoxby, 1998) oder in Schweden (vgl. Björklund, Edin, Fredriksson & Kruger, 2004) beobachtet werden.

Die Schaffung einer marktähnlichen Struktur im Bildungswesen (aber auch in vielen anderen Bereichen der öffentlichen Daseinsvorsorge) ist als Ausdruck eines veränderten Verständnisses der Aufgaben und Steuerungsmöglichkeiten des (Wohlfahrt-)Staates zu verstehen, das seit dem Ende der 1970er Jahre im anglo-amerikanischen Raum unter dem Schlagwort New Public Management (NPM) verbreitet und im deutschsprachigen Raum als ‚Neues Steuerungsmodell‘ bzw. ‚Neue Steuerung‘ adaptiert wurde. Grundlegende Bestandteile des NPM bzw. der ‚Neuen Steuerung‘ sind unter anderem die Einführung von Konkurrenz- und Wettbewerbselementen sowie Dezentralisierung von Verantwortlichkeiten bei gleichzeitiger Einführung einheitlicher Kriterien der Leistungs- und Effizienzkontrolle, mit unterschiedlichen Sanktionsmechanismen, die leitenden Annahmen von individueller Verantwortung der Bürger und qualitätssteigernden Auswirkungen von Märkten folgen (vgl. Thiel, Cortina & Pant, 2014).

Über die Auswirkungen des NPM bzw. der ‚Neuen Steuerung‘ im Bildungswesen lassen sich mit Blick auf die internationale und deutschsprachige Forschung keine einheitlichen Aussagen treffen (vgl. Altrichter, Bacher, Beham, Nagy & Wetzelschütz, 2011). Grundsätzlichen Annahmen über die durch Wettbewerb zu erzielenden Qualitätssteigerungen (vgl. Chubb & Moe, 1990; Hoxby, 1998) stehen Forschungsergebnisse gegenüber, die keine oder nur geringe Auswirkungen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler feststellen (vgl. Belfield & Levin, 2009). Mit Blick auf die Dimensionen der ethnischen oder sozialen Segregation lassen sich aber einige Hinweise dafür finden, dass eine Ausweitung der Wahloptionen in wettbewerbsorientierten Schulsystemen bestehende Ungleichheiten eher verstärkt als dass sie diese reduziert, da vor allem ressourcenreiche Familien von ihnen profitieren (vgl. Gewirtz, Ball & Bowe, 1995; Reay, Crozier & James, 2011; Radtke, 2000; Bellmann & Weiß, 2009).

Hinsichtlich der herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten zeichnet sich (zumindest auf der deskriptiven Ebene) ein einheitlicheres Bild ab. Zunächst ist „Bildungsungleichheit“ als „ein international universelles und hoch persistentes Phänomen“ (Ditton, 2013a, S. 70) vorhanden und „soziale Herkunft und schulisches Leistungsniveau sowie erreichter Bildungsstatus [sind, T.D.] in keinem Land der Welt völlig entkoppelt.“ (ebd., S. 71) Dass eine solche Entkoppelung angesichts der vielfältigen Faktoren, die außerhalb des Bildungssystems auf Entstehung und Festigung sozialer Ungleichheit Einfluss haben, überhaupt möglich ist, kann allerdings bezweifelt werden (vgl. Jencks et al. 1973), besonders, wenn das Bildungssystem auch als Teil eines Gesellschaftssystems interpretiert wird, das eher der (verschleierte) Reproduktion als der Transformation von gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen dient (Bourdieu & Passeron, 1971).

Die Entstehung, die Reproduktion und die Persistenz herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten wird in einer mittlerweile nicht mehr überschaubaren Breite an Forschung verschiedener Disziplinen untersucht, die auf eine Vielzahl interdependenter Bedingungen hinweist (vgl. Becker 2011; Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde 2010). Als die wesentlichen Einflussfaktoren lassen sich aber familiäre Unterschiede in Bezug auf Bildungsabschluss, Beruf und Einkommen der Eltern (vgl. Parentien, 2005), regional sowie lokal unterschiedliche Angebotsstrukturen und Zugangsmöglichkeiten des Bildungssystems (vgl. Ditton, 2013b; Kemper & Weißhaupt, 2011) als auch stark voneinander abweichende Bedingungen auf Einzelschulebene ausmachen (vgl. Fend 1998; Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Gerade in Großstädten, in denen sich soziale Segregation auf verhältnismäßig engem geographischen Raum beobachten lässt (vgl. Häussermann, o. J.), führt die lokale Verteilung unterschiedlicher Sozialmilieus dann zu kleinräumigen differenziellen Entwicklungsmilieus (vgl. Baumert, Stanat & Waterman, 2006; Sikorski, 2007) auf Nachbarschafts- und Schulebene, in denen die einzelnen Einflussfaktoren in unterschiedlichem Ausmaß benachteiligend oder fördernd wirken.

Für die Fragestellung dieses Beitrags ist von hoher Bedeutung, dass die Ausprägungen und Ursachen herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten mit Blick auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule in mehrfacher Hinsicht zu beobachten sind. Durch die enge Bindung von Wohnort und zu besuchender Grundschule, die in Berlin durch das Sprengelprinzip gegeben ist, wirkt sich zunächst die soziale Segregation massiv auf die Grundschulen aus. Diese wird zudem durch Vermeidungsstrategien von Familien verstärkt, die aufgrund höherer zur Verfügung stehender Ressourcen das Sprengelprinzip – etwa durch Angabe eines anderen Wohnortes oder die Wahl einer Schule mit besonderer pädagogischer Prägung – umgehen oder Alternativen außerhalb des öffentlichen Schulsystems wählen können (Radtko, 2004; Lange, Wendt & Wohlfarth 2013; zur Expansion privater Grundschulen v.a. in Städten vgl. auch Koinzer & Mayer 2015). Auf diese Weise können sich homogene Milieus in den Grundschulen bilden, die die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher Weise auf den Übergang in die weiterführende Schule vorbereiten und durch schulische Beratungsangebote und informelle Netzwerke unterschiedliche Übergangsmöglichkeiten eröffnen oder verschließen. Zudem weist eine Vielzahl an entsprechenden Forschungsarbeiten auf den engen Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft und getroffener Übergangsentscheidung hin (vgl. zusammenfassend Dumont, Neumann, Becker, Maaz & Baumert, 2013, S. 134–139).

Während bereits in den Grundschulen eine räumlich manifestierte soziale Segregation – und milieuspezifische Ausweichbewegungen in Richtung der Schulen in freier Trägerschaft – die Entstehung und Festigung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus fördert und damit zu stark variierenden individuellen, für den Übergang relevanten Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler führt, wird die Übergangsentscheidung der Familien ebenfalls durch die unterschiedliche Kapitalausstattung – im Sinne Bourdieus (vgl. Bourdieu, 1987; ders., 1983) – beeinflusst. So unterscheiden beispielsweise Gewirtz, Ball und Bowe diesbezüglich drei „strongly class related“ Gruppen von Eltern: die „privileged/skilled choosers“, die „semi-skilled choosers“ und die „disconnected choosers“, die sich

einerseits in ihren Erwartungen an das Schulsystem unterscheiden und andererseits in der Fähigkeit, die Erfüllung dieser Erwartungen durch angemessene Wahlentscheidungen auch durchzusetzen (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995, S. 24; vgl. auch Giesinger, 2009).

Es werden also bereits durch die jeweils sozialraum- und ressourcenabhängige unterschiedliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler an den Grundschulen und die Wahlfähigkeiten und Wahlpräferenzen der Familien bestehende Ungleichheitsstrukturen verstärkt und – damit zusammenhängend – bestimmte Übergangswege wahrscheinlicher als andere. In einem strukturell stärker vereinheitlichten Schulsystem, wie es in Berlin nach der Reform vorzufinden ist, kommt nun außerdem der Einzelschule als „pädagogische(r) Handlungseinheit“ (Fend, 1987, S.55) eine besondere Bedeutung zu, auf die die familialen Wahlpräferenzen gerichtet sind. Die nach der Grundschule für die Familien zur Wahl stehenden Schulen werden dann weniger nach dem strukturellen Kriterium der Schulform und der möglichen Abschlüsse unterschieden, sondern verstärkt nach feingliedrigeren einzelschulspezifischen Unterschieden (vgl. Clausen, 2007). Für die Analyse der auf dieser Ebene zu beobachtenden Differenzen bietet sich das Konzept der Schulkultur an (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001; Helsper, 2008), mit dem nach der „spezifischen Hegemonie von pädagogischen Idealen, Praktiken, Haltungen und Orientierungen (...)“ gefragt werden kann, die „als Möglichkeitsraum die unterschiedliche Anknüpfung oder Abstoßung von Haltungen und Handlungsmustern der Einzelakteure und ihrer Milieus hervorbringt“ (Kramer, 2013, S.129). Diese „spezifische Hegemonie“ findet ihren Niederschlag unter anderem in den durch die schulischen Akteure konstruierten „institutionellen Selbstentwürfe(n)“ (Helsper, 2008, S.67), die etwa in Schulprogrammen, Kurzporträts oder Schulbroschüren sichtbar werden.

Die Kernthese des vorliegenden Beitrags ist, dass in und mit den institutionellen Selbstentwürfen der Einzelschulen spezifische Öffnungen und Limitierungen sichtbar gemacht werden können, die zu einem besseren Verständnis der Wettbewerbspositionierungen der Einzelschulen beitragen. Darüber wird ermöglicht, nach der Erfüllung des mit der Berliner Reform formulierten Ziels der Reduzierung herkunftsbedingter Ungleichheiten zu fragen.

Zur empirischen Anlage des Forschungsprojektes

Die Frage nach den Möglichkeiten der Reduzierung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten durch die Betonung familialer Einzelschulwahl in Folge der Berliner Schulstrukturereform möchte ich im Folgenden auf der Grundlage einer von mir durchgeführten Studie beantworten, die ich zunächst kurz vorstelle.

In meiner Studie untersuche ich die Auswirkungen der Berliner Schulstrukturereform – besonders den Schulwahlprozess unter veränderten Rahmenbedingungen – in einem Berliner Bezirk (vgl. Drope & Jurczok, 2013). Die Auswahl des Bezirks erfolgte unter der Annahme, dass eine Bildungsreform, deren ausdrückliches Ziel die Verbesserung der Bildungschancen sozio-ökonomisch bisher

benachteiligter Bevölkerungsgruppen ist, in den Teilen der Stadt überprüft werden muss, in denen ein hoher Anteil jener Menschen lebt. Aus diesem Grund wurde ein Berliner Verwaltungsbezirk ausgewählt, in dem ein im stadtweiten Vergleich hoher Anteil der Bevölkerung unter den vielfältigen Bedingungen von Armut lebt und eine Vielzahl der Schülerinnen und Schüler als Adressaten der Reform angesehen werden kann.⁴ Zudem bietet der gewählte Bezirk aufgrund seiner sozialräumlichen Heterogenität die Möglichkeit, Stadtteile, Nachbarschaften und Schulen miteinander zu vergleichen, die sich hinsichtlich der sozio-ökonomischen Kontextbedingungen und Entwicklungsdynamiken deutlich voneinander unterscheiden (vgl. Häussermann & Hausmann, 2011; Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt Berlin, 2013).

Mit dem Ziel, die Auswirkung und Rekontextualisierung (vgl. Fend, 2008b) der Strukturreform im ausgewählten Bezirk zu untersuchen, ist die Studie als ethnographische Forschung angelegt (vgl. Hammersley & Attkinon, 1983; Geertz, 1983; Hirschauer & Aman, 1997), die der Grounded Theory Methodologie folgt (Glaser & Strauss, 1967/2010; Strauss & Corbin, 1996; Clarke, 2012). Die wesentlichen empirischen Grundlagen der Studie bilden (teilnehmende) Beobachtungen mit den entsprechenden Feldnotizen, halb-strukturierte Interviews und verschiedene Dokumenttypen des Feldes. Die Beobachtungen wurden hauptsächlich während der Tage der offenen Tür der weiterführenden Schulen durchgeführt, die Interviews wurden mit Eltern und mit Schulleiterinnen und Schulleitern von Grundschulen und weiterführenden Schulen geführt. Die Dokumente, wie zum Beispiel Informationsbroschüren der Schulen oder der Schulverwaltung, wurden bei verschiedenen Gelegenheiten⁵ zusammengetragen. Für die Analyse werden diese Daten durch amtliche Statistiken, etwa über die Anmeldungen an den weiterführenden Schulen des Bezirks oder über die Zusammensetzung und räumliche Verteilung der Bevölkerung sowie durch Kartenmaterial ergänzt. Darüber hinaus wurden Veröffentlichungen – hauptsächlich Presseerzeugnisse, aber auch Bücher, die sich an ein breites Publikum richten – berücksichtigt, die eine Kontextualisierung in den entsprechenden öffentlichen Diskurs erlauben. Ebenfalls in die Analyse einbezogen wurden Informationen über die historische Entwicklung des Bezirks und der dort zu findenden Schulen. Für diesen Beitrag beziehe ich mich hauptsächlich auf die Informationsbroschüren der Schulen und Interviews, die ich mit Schulleiterinnen und Schulleitern geführt habe.

Die Datenerhebung und -auswertung erfolgten zirkulär über die gesamte Studiendauer und beeinflussten sich permanent gegenseitig. Im Sinne des ‚theoretischen samplings‘ wurden bereits erhobene Daten auf die in ihnen auffindbaren Konzepte hin untersucht, diese Konzepte in vorläufigen, die weitere Untersuchung (neu) leitende Theorien zusammengefasst, die wiederum zu Auswahl und Erhebung weiterer Daten führten. Dieser Prozess führte beispielsweise dazu, dass die ursprüngliche zentrale Rolle, die den wählenden Familien und der Erforschung ihrer Motive zugeordnet war, an

4 So sind bspw. in mehr als der Hälfte der im Monitoring Soziale Stadtentwicklung ausgewiesenen Planungsräume deutlich über 50% der unter 15-Jährigen auf Transferleistungen angewiesen.

5 Besonders die unterschiedlichen Informationsbroschüren der Schulen sind teilweise gezielt für eine Verteilung während der Tage der offenen Tür vorgesehen und somit nicht geschlossen und systematisch verfügbar.

Bedeutung verlor und eine stärkere Konzentration zunächst auf die Schulen und dann auf die Wettbewerbssituation selbst erfolgte.⁶ Der zirkuläre Prozess von Erhebung und Auswertung wird bald mit dem Erreichen der ‚theoretischen Dichte‘ abgeschlossen werden, da sich abzeichnet, dass die bisher entwickelten Kategorien eine tragfähige Analyse der erhobenen Daten und die Formulierung einer „gegenstandsverankerten Theorie“ (Clarke, 2012, S. 33) erlauben.⁷

Wettbewerb in schwieriger Lage

Die Wettbewerbssituation, die sich im Zusammenhang mit dem Schulwahlprozess erkennen lässt, ist grundsätzlich als doppelseitiger Wettbewerb zu beschreiben. Auf der einen Seite lässt sich ein Wettbewerb der nachfragenden Familien erkennen, in dem es darum geht, einen Schulplatz an einer mehr oder weniger nachgefragten Schule zu erhalten. Die Familien bzw. die Schülerinnen und Schüler haben in diesem Wettbewerb unterschiedliche Chancen, eine erfolgreiche Präferenzentscheidung zu treffen, d. h. ihre Wünsche auch tatsächlich zu realisieren. Die wichtigsten Faktoren dafür sind die Schulnoten am Ende der Grundschule, der Nachweis außerunterrichtlicher Aktivitäten und die Kenntnis der zur Wahl stehenden Alternativen. Auf der anderen Seite – und darum soll es im Folgenden gehen – lässt sich ein Wettbewerb der weiterführenden Schulen um Schüleranmeldungen erkennen, der sich in einen Wettbewerb erster Ordnung und einen Wettbewerb zweiter Ordnung unterscheiden lässt (vgl. Heinrich, Altrichter & Soukup-Altrichter, 2011; Gewirtz, Ball & Bowe, 1995). Unter dem Wettbewerb erster Ordnung sind die Bemühungen der Schulen zu verstehen, eine möglichst hohe Zahl an Anmeldungen zu erreichen, während es im Wettbewerb zweiter Ordnung für die Schulen darum geht, einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern zu gewinnen, die dem Profil der Schule entsprechen oder von denen gute Schulleistungen erwartet werden. Der Wettbewerb erster und zweiter Ordnung sind eng miteinander verbunden, denn eine Übernachfrage – also eine gute Positionierung im Wettbewerb erster Ordnung – versetzt die Schulen besser in die Lage, die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft nach eigenen Vorstellungen zu beeinflussen. Darüber hinaus kann eine erfolgreiche Positionierung im Wettbewerb zweiter Ordnung die Attraktivität einer Schule verbessern und somit zu kontinuierlich hohen Anmeldezahlen führen (vgl. Heinrich, Altrichter & Soukup-Altrichter, 2011, S. 278).

Die Bedeutung, die der Zusammensetzung der Schülerschaft für die tägliche Arbeit der Schulen beigemessen wird, schlägt sich in Berlin unter anderem in dem seit dem Jahr 2014 aufgelegten „BONUS-Programm“ nieder (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015c). Im Rahmen dieses Programms werden „Schulen in schwieriger Lage“ (ebd.) – d.h. mit einem Anteil an Schülerinnen und Schülern die von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit sind, von über 50% – mit zusätzlichen

⁶ Diese Verschiebung verdeutlicht auch, dass mein Vorgehen einerseits den von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagenen Prinzipien folgt, andererseits deren Ergänzung durch Clarke (2012) miteinbezieht.

⁷ Es ist also zu betonen, dass es sich bei dem hier Vorgestellten um *work in progress* handelt, da die abschließende Theoriegenerierung derzeit noch vollzogen wird.

finanziellen Mitteln unterstützt. Von den 18 weiterführenden staatlichen Schulen im untersuchten Bezirk nehmen 12 an diesem Programm teil, befinden sich also ‚in schwieriger Lage‘. Die Analyse der Wettbewerbssituation der weiterführenden Schulen in diesem Bezirk untersucht daher den ‚Wettbewerb in schwieriger Lage‘.

Die Positionierung im Wettbewerb erster Ordnung

Die Positionierung der weiterführenden Schulen im Wettbewerb erster Ordnung lässt sich mit Hilfe der im zuständigen Schulamt zusammengestellten Daten ermitteln, aus denen hervorgeht, wie viele Schülerinnen und Schüler an den Schulen angemeldet wurden bzw. die Schulen als Erst-, Zwei- oder Drittwunsch genannt haben. (Tab. 1). Für die Schuljahre 2010/11 bis 2015/16 verteilen sich die Anmeldungen wie folgt:

Schuljahr Schule	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Ø 2010–2015
Ebert-ISS ⁸ (mit OS)	259	224	203	209	167	286	224,7
Dewey-ISS (mit OS)	211	237	174	162	129	140	175,5
Bachmann-Gymnasium	138	190	142	101	126	154	141,8
Adorno-Gymnasium	162	172	121	130	120	130	139,2
Curie-Gymnasium	117	156	117	91	124	126	121,8
Shelley-Gymnasium	144	172	96	79	59	76	104,3
Virchow-ISS (mit OS)	130	122	109	64	106	92	103,8
Lovelace-ISS (ohne OS)	99	123	110	94	95	91	102,0
Noether-Gymnasium	128	121	103	95	64	80	98,5
Somerville-ISS (ohne OS)	109	114	117	101	75	68	97,3
Grünwald-Gymnasium	111	99	80	103	86	66	90,8
Kafka-ISS (ohne OS)	104	134	89	70	48	54	83,2
Kowalewski-ISS (ohne OS)	79	76	83	82	106	59	80,8
Dürrenmatt-ISS (mit OS)	66	89	110	66	71	57	76,5

⁸ Alle Schulnamen sind pseudonymisiert.

Taut-ISS (mit OS) ⁹	54	93	76	56	81	76	72,7
King-ISS (ohne OS)	36	63	38	27	27	33	37,3
Dietrich-ISS (ohne OS)	30	48	55	27	21	30	35,2
Kirch-ISS (ohne OS)	28	38	20	29	16	22	25,5

Tab. 1, Übersicht Anmeldungen an Oberschulen, Bezirksamt des untersuchten Bezirks, eigene Berechnung, sortiert nach Durchschnitt der Jahre 2010–2015.

Die Anmeldezahlen ergeben in vielerlei Hinsicht kein einheitliches Bild und sie sollen nicht auf bestimmte Kausalitäten hin untersucht werden.¹⁰ Sie deuten aber darauf hin, dass die Anmeldungen bzw. Präferenzen auf die unterschiedlichen Schulen im Untersuchungsgebiet höchst ungleich verteilt sind. So wurden 2015 an der am stärksten nachgefragten Schule 13 Mal so viele Schülerinnen und Schüler angemeldet wie an der am schwächsten nachgefragten und auch mit Blick auf die durchschnittlichen Anmeldezahlen der Jahre 2010 bis 2015 lassen sich auffällige Unterschiede feststellen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass es sich sowohl bei den beiden am stärksten nachgefragten Schulen als auch bei den Schulen mit den wenigsten Anmeldungen um Schulen der Schulform ISS handelt – allerdings mit dem Unterschied, dass die stark nachgefragten über eine gymnasiale Oberstufe verfügen, die schwach nachgefragten nicht.

Welche Bedeutung die Positionierung der Schulen im Wettbewerb erster Ordnung für die Akteure hat, ist nicht eindeutig festzustellen. Auf der einen Seite scheint den Anmeldezahlen durch die Schulverwaltung hohe Aufmerksamkeit gewidmet zu werden, wie aus der Einschätzung eines leitenden Mitarbeiters in der Senatsverwaltung zu entnehmen ist:

„wir werden mit jeder der schulen die jetzt nicht nachgefragt sind und zwar zum zweiten oder dritten mal werden wir zu konkreten arbeitsschritten kommen was ist erforderlich um diese situation zu ändern und ich sag mal klammer auf bis hin auch wenn das für bestimmte schulen nicht gelingen kann die überlegung welche schulen man schließen muss“ (Abteilungsleiter Schulverwaltung, 05/2012).

In dieser Lesart stellen die Anmeldezahlen einen Ausdruck der Schulqualität dar, die zu verbessern ist, falls sich die Schule am Markt nicht durchsetzen kann. Dass sich ein beabsichtigter Qualitätswettbewerb der Schulen auch in den Anmeldungen niederschlägt und an diesen ablesen lässt, scheint auch hinter der Strategie der Senatsverwaltung zu stehen, zur Erstellung von Ranglisten verwendbare Angaben zu den Schulanmeldungen den lokalen Zeitungen zur Verfügung zu stellen. Vor

⁹ Die Taut-ISS ist eine Gemeinschaftsschule, die ihre siebten Klassen vor allem für Schülerinnen und Schüler der eigenen Grundstufe reserviert.

¹⁰ Es ist aber deutlich zu erkennen, dass alle stärker nachgefragten Schulen über eine gymnasiale Oberstufe verfügen. Andere Daten legen zudem die Vermutung nahe, dass Schulen mit höheren Schülerzahlen auch höhere Neuanmeldungen verzeichnen können.

allem durch die dort veröffentlichten Hitlisten über die „begehrtesten“ oder „beliebtesten“ Gymnasien und ISS wird die Positionierung im Wettbewerb für den öffentlichen Diskurs mit Bedeutung aufgeladen (vgl. Berliner Zeitung, 2015; Berliner Morgenpost, 2015).

Auf der anderen Seite werden die Folgen niedriger Anmeldezahlen für die einzelnen Schulen durch andere Akteure aber zugleich als sehr gering eingeschätzt. Der Schulleiter einer ISS spricht ihnen aufgrund der allgemeinen Knappheit an Schulplätzen jede Konsequenz ab, wenn er betont:

„wobei wie gesagt selbst wenn es hier eine schule gäbe die gar keine anmeldung hätte, kann sich XXX [der Bezirk, T.D.] gar nicht leisten irgendeine schule zuzumachen“ (Schulleiter Kafka-ISS, 11/2014).

Zwischen diesen extremen Ausprägungen hinsichtlich der Interpretation der Anmeldezahlen lassen sich Positionen verorten, die einerseits die Gelassenheit des eben zitierten Schulleiters teilen, die andererseits darauf hindeuten, dass die Höhe der Anmeldezahlen mit Blick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft als „Schlüsselressource“ (Maroy & van Zanten, 2011, S. 201) bedeutsam werden kann. Der Schulleiter eines Gymnasiums schätzt dementsprechend die Bedeutung des Wettbewerbs eher mit Blick auf das „Schülerpotenzial“ ein:

„ich glaube natürlich ne konkurrenzsituation wird dann als solche empfunden wenn die schülerzahlen nicht mehr stimmen oder das schülerpotenzial nicht mehr stimmt sozusagen ich glaube dann kann es durchaus so ne dynamik geben aber das ist eigentlich nicht der Fall“ (Schulleiter Bachmann-Gymnasium 10/2014).

Da die Schulen in Berlin keine direkt spürbaren Konsequenzen etwa in Form reduzierter finanzieller Unterstützung, veränderter Bezahlung oder gar drohender Schließung zu befürchten haben, scheint der Wettbewerb erster Ordnung vor allem hinsichtlich seiner Folgen für den Wettbewerb zweiter Ordnung von Bedeutung zu sein. Dies gilt nicht nur für die Schulen, die eine leistungsstarke Schülerschaft rekrutieren wollen, sondern auch für jene, die nur an der Steigerung des Anteils leichter beschulbarer Schülerinnen und Schüler interessiert sind, wie das folgende Beispiel zeigt.

„wir sind leider eine unternachgefragte schule das heißt es werden bei uns schüler zugewiesen (.) was sich auf die zusammensetzung der schülerklientel ausmacht, dass wir sozusagen (.) äh viele schüler haben die bereits in der grundschule viele misserfolgserlebnisse gehabt haben mit zum teil sehr schlechten noten auch kommen und wir einfach eine große spreizung haben zwischen einer Gruppe von schülern die bereits misserfolgsorientiert sind und einer kleineren gruppe die bildungsinteressiert und auch erfolgsmotiviert sind die auch gestärkt aus der grundschule gekommen sind (Schulleiter Dietrich-ISS, 11/2014).

In diesem Zitat des Schulleiters einer ISS (ohne Oberstufe) wird deutlich, dass in Folge der Unternachfrage den Schulen der Einfluss auf die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft entzogen ist, da sie zur Aufnahme von Schülerinnen und Schülern gezwungen sind, die von anderen Schulen abgelehnt wurden. Die kontrastierende Beschreibung der Schülerinnen und Schüler als zum großen Teil

„misserfolgsorientiert“ und nur in geringer Anzahl „bildungsinteressiert“ lässt sich dann als Verortung der Schule im Wettbewerb zweiter Ordnung interpretieren, die eine Folge der Positionierung im Wettbewerb erster Ordnung ist („leider eine unternachgefragte Schule“).

Leistungsorientierung oder Kiezschule. Wettbewerbspositionierung über die Außendarstellung in Schulbroschüren

Inwieweit sich die weiterführenden Schulen im Bezirk hinsichtlich ihrer Verortung im Wettbewerb zweiter Ordnung unterscheiden lassen, soll nun anhand einiger Beispiele gezeigt werden. Die Auswahl der beiden ersten Beispiele folgt dem Prinzip des größtmöglichen Kontrastes der in den Daten zu findenden Ausprägungen. Es sollen zwei Broschüren verglichen werden, die jeweils von den Schulen selbst erstellt wurden und im Rahmen der Tage der offenen Tür verteilt wurden. Sie stammen zum einen von der Schule, die in beinahe jedem Jahr seit der Strukturreform die am stärksten nachgefragte Schule im Bezirk war (Ebert-ISS) und zum anderen von der Schule, die in diesem Zeitraum nur einmal nicht die am schwächsten nachgefragte Schule war (Kirch-ISS).

In ihrer auf Hochglanzpapier gedruckten und gefalzten Informationsbroschüre stellt sich die Ebert-ISS (ISS mit Oberstufe) vor. Das Titelblatt wird zu einem großen Teil von einem Foto eingenommen, auf dem Schülerinnen und Schüler im Klassenraum an Tischen sitzend abgebildet sind. Der einzige Text auf dem Titel ist in drei Zeilen über das Foto gesetzt:

„EBERT-ISS.

HIER MACHT LERNEN SPASS.

Die leistungsorientierte Schule für den XXXer [Name des Bezirks, T.D.] Süden.“ (Broschüre Ebert-ISS, 2014)

Die ersten beiden Zeilen werden durch den Satz in Versalien in einen engen Zusammenhang von Schulname und Schulmotto gebracht, die dadurch zu einer Marke verschmelzen. Die Kernbotschaft ist einfach und klar: sie soll bereits zu einer ersten Unterscheidung von anderen Schulen (nicht „hier“) führen, an denen Lernen eben keinen „Spaß“ macht. Diese Unterscheidung wird dann mit dem zweiten Slogan in der nächsten Zeile präzisiert, indem dort die Leistungsorientierung der Schule hervorgehoben wird. Durch den kursiv gesetzten Artikel wird die besondere Stellung der Schule betont und anschließend mit der Formulierung eines lokalen Bezugsrahmens kombiniert, der einerseits als Gebietsanspruch und andererseits auch als ausschließende Begrenzung interpretiert werden kann – schließlich stellt sich die Schule nicht als *die* leistungsorientierte Schule für den ganzen Bezirk dar.

Die folgenden Seiten, auf denen sich die Schule ausführlicher vorstellt, werden durch die Ansprache der Eltern eingeleitet:

„Liebe Eltern! Gemeinsam mit Ihrem Kind müssen Sie sich demnächst für eine Oberschule entscheiden. Diese Entscheidung können wir Ihnen nicht abnehmen, aber wir können Ihnen aufzeigen, was an unserer Schule für Ihr Kind möglich ist. Die Ebert-ISS ist eine leistungsorientierte Schule, an der insbesondere bildungswillige Schülerinnen und Schüler einen bestmöglichen Schulabschluss erreichen können. Bei uns können die Berufsbildungsreife, der mittlere Schulabschluss und das Abitur mit zwei- oder dreijährigem Besuch der gymnasialen Oberstufe erworben werden – ohne Probejahr. Die guten Ergebnisse bei den Prüfungen zum mittleren Schulabschluss und zum Abitur sind auf unserer Homepage einzusehen.“
(Broschüre Ebert-ISS, 2014)

Nach einer kurzen Einleitung werden in diesem Abschnitt die Argumente vorgestellt, die aus Sicht der Schule Wahlgründe darstellen können. Zunächst wird als Übernahme aus der Titelseite die Leistungsorientierung erneut angeführt, die durch die Wiederholung und die Nennung an erster Stelle als zentraler Aspekt des schulischen Selbstverständnisses verstanden werden kann. Im selben Satz schließt sich mit dem Verweis auf ‚bildungswillige Schülerinnen und Schüler‘ die Formulierung einer Zielgruppe an, für die sich die Schule als besonders geeignete Alternative positioniert. Diese Positionierung lässt sich auch als Hinweis an interessierte Familien verstehen, dass eine hohe Anzahl dieser ‚bildungswilligen‘ Schülerinnen und Schüler an der Schule zu finden sein wird – und ‚bildungsunwillige‘ eher nicht – und somit ein besonders förderliches Lernmilieu zu erwarten ist. Mit den Adjektiven ‚leistungsorientiert‘ und ‚bildungswillig‘ wird zudem ein von der Schule gleichfalls erwartetes und in Aussicht gestelltes spezifisches Passungsverhältnis zwischen der Schule und den Schülerinnen und Schülern skizziert. In den darauf folgenden zwei Sätzen wird mit dem Aufzeigen der möglichen Schulabschlüsse und dem selbstbewussten Verweis auf die kontinuierlich „guten Ergebnisse“ bei zentralen Prüfungen deutlich, dass das Verhältnis zwischen Schule und wählenden Eltern bereits von der Schule als produktorientiertes Verhältnis zwischen Anbieter und Konsument markiert wird. Der grundsätzlichen Unsicherheit, die jeden Bildungsprozess charakterisiert und die in der Entscheidung für eine weiterführende Schule durch die Familien bearbeitet werden muss, begegnet die Schule in der Broschüre mit einem ergebnisorientierten Transparenzversprechen. Im Zusammenspiel von Leitbild („leistungsorientiert“), Zielgruppe („bildungswillige Schülerinnen“) und Produkt (Art und Qualität der Abschlüsse) wird in der Einleitung der Broschüre insgesamt die Adressierung der Eltern als Kunden deutlich.

Das breite Spektrum in Bezug auf die Art der Ansprache und die Selbstdarstellung der weiterführenden Schulen im Bezirk zeigt der Blick in die ebenfalls während eines Tages der offenen Tür verteilte Broschüre der Kirch-ISS (ISS ohne Oberstufe). Die als Fotokopie in schwarz-weiß gedruckte, ebenfalls gefaltete Broschüre zeigt auf ihrem Titelblatt das Logo und den Namen der Schule sowie neun kleinere Fotos von Szenen aus dem Schulleben. Zwischen die Bilder sind drei Botschaften gesetzt, die als Motto der Schule gelesen werden können: *„Fit im Betrieb. Fit für die Berufswahl. Fit für das Berufsleben.“* Bereits an dieser Stelle lässt sich mit der ausdrücklichen und wiederholten Formulierung einer leitenden Orientierung an der Berufsvorbereitung ein Unterschied zu der zuvor beschriebenen Ebert-ISS ausmachen, die ein deutlich breiteres Angebot schulischer Ziele formuliert. In der Konzentration auf den direkten Übergang in das Arbeitsleben findet zudem die Tradition der Kirch-

ISS als ehemalige Hauptschule einen deutlichen Ausdruck. Auf der zweiten Seite der Broschüre folgt unter der Überschrift „Wir über uns“ die Beschreibung des schulischen Selbstverständnisses. Sie beginnt mit einem durch Anführungszeichen als Zitat markierten, von einem Porträtfoto flankierten und handschriftlich unterschriebenen Geleitwort des Schulleiters:

„Unser Ziel muss es sein, gemeinsam mit den Eltern, Schülerinnen und Schülern und dem Kollegium einen Ort zu schaffen, an dem in diesem Kiez angst- und gewaltfrei gelebt und gelernt werden kann, auf dem Weg in eine selbstbestimmte Zukunft.“ (Broschüre Kirch-ISS, 2012)

Der institutionelle Selbstentwurf, der in diesen Worten des Schulleiters erkennbar wird, bildet einen unbeabsichtigten Gegenentwurf zu dem der Ebert-ISS. Während sich diese als leistungsorientierter Lernort zu erkennen gibt, formuliert die Kirch-ISS lediglich das (noch zu erreichende) Ziel, einen „Ort zu schaffen“, an dem Schule überhaupt erst einmal „angst- und gewaltfrei“ möglich gemacht werden kann. Die Aufgabe der Schule wird somit in erster Linie in der Abgrenzung von einer als defizitär beschriebenen Nachbarschaft gesehen, hinter die andere Zielsetzungen zurücktreten. Gleichzeitig markiert der Bezug auf den „Kiez“ eine kleinräumige lokale Verantwortung, wohingegen mit dem „XXXer-Süden“, in dem sich die Ebert-ISS als die Schule der Wahl positioniert, ein ungleich größeres – und zudem nicht als problembelastet qualifiziertes – Einzugsgebiet angedeutet und zum positiv konnotierten Teil der Werbebotschaft wird. Auch die Adressaten der Broschüre scheinen sich grundsätzlich zu unterscheiden. Während die Broschüre der Ebert-ISS die Eltern deutlich als mögliche Kunden mit klar formulierbaren Erwartungen anspricht, scheint sich das Geleitwort des Schulleiters in der Broschüre der Kirch-ISS appellativ nach innen zu richten und die bereits am Schulleben beteiligten Akteursgruppen an die zu bewältigenden Aufgaben zu erinnern. Auf diese Weise wird implizit auch von den zukünftigen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern die nötige Bereitschaft zur Mithilfe eingefordert. An die Stelle eines in seiner hohen Qualität überprüfbareren Produktes, wie es an der Ebert-ISS beworben wird, tritt dadurch für eventuell interessierte Familien die Aussicht auf die Unterstützung von Schul- und Quartiersentwicklungsprozessen.

Der Blick auf die von den Schulen erstellten Informationsbroschüren lässt erkennen, in welcher Weise sich die weiterführenden Schulen im Wettbewerb positionieren – oder positionieren lassen – und hinsichtlich des rekonstruierbaren institutionellen Selbstentwurfs unterscheiden. Sie präsentieren sich für verschiedene Gruppen von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern als in unterschiedlichem Ausmaß wählbar, indem sie beispielsweise stark voneinander abweichende Ziele schulischer Bildung in Aussicht stellen. Die deutlich ausgeprägten Unterschiede in den Selbstdarstellungen sind umso bemerkenswerter, als dass es sich bei den beiden Beispielen um Schulen der gleichen Schulform (ISS) handelt. Allerdings enden die Gemeinsamkeiten der Schulen mit der Schulformbezeichnung. Denn während die Ebert-ISS bereits in ihrer Gründung als „demokratische Leistungsschule“ (Frister 1968) konzipiert wurde und auf eine jahrelange Tradition als Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe zurückblickt,¹¹ handelt es sich bei der Kirch-ISS um eine ehemalige

¹¹ Für die Erinnerung an dieses Zusammenspiel von traditionellem Auftrag und gegenwärtigem Selbstverständnis bin ich Thomas Koinzer sehr dankbar.

Hauptschule (bzw. Oberschule Praktischen Zweiges), die ohne Fusion mit einer Realschule zu einer ISS umgestaltet wurde. Die gegensätzlichen Selbstentwürfe sind also als Ausdruck standort- und schulformspezifischer Entwicklungsunterschiede zu verstehen, die durch die mit der Strukturreform erfolgte (oberflächliche) Vereinheitlichung der Schulform kaschiert werden.

Rekrutierungspotenziale und Passungserwartungen. Wettbewerbspositionierungen aus der Sicht von Schulleitern

Die differenzierten Positionierungen im Wettbewerb zweiter Ordnung lassen sich auch in den Interviews erkennen, die ich¹² mit Schulleiterinnen und Schulleitern der weiterführenden Schulen geführt habe. Analog zur oben erfolgten Gegenüberstellung zweier Informationsbroschüren kontrastiere ich im Folgenden zwei Interviewausschnitte, in denen die schulform- und standortspezifischen Differenzen hinsichtlich des erwarteten Passungsverhältnisses zwischen der Schule und den Schülerinnen und Schülern beziehungsweise deren Familien deutlich werden. In Bezug auf die von der Schule erwünschten Schülerinnen und Schüler kommt der Schulleiter des kontinuierlich übernachgefragten Bachmann-Gymnasiums auf die erwarteten motivationalen Merkmale der Schülerinnen und Schüler und deren Verbindung mit dem Elternhaus zu sprechen:

„hauptsache wir bekommen schüler die sozusagen ich sage mal so gymnasial sind die also irgend so etwas wie ne intrinsische motivation haben äh die die etwas erreichen wollen sozusagen durch ihre schulische bildung [...] dass sich eben schüler für uns entscheiden auch sollen die dieses musische interesse haben weil wir eben andererseits im umkehrschluss auch davon ausgehen, dass kinder mit einem musischen interesse oder auch elternhäuser mit einem musischen interesse wobei das jetzt nicht zu klassisch gefa- aufgefasst werden soll im prinzip auch schüler sind die überhaupt breitere interessen haben vielleicht und auch n allgemeines bildungsinteresse aufweisen das etwas größer ist“ (Schulleiter Bachmann-Gymnasium, 11/2014).

In diesem Ausschnitt werden einige Aspekte der Wettbewerbspositionierung der Schule deutlich. Der Schulleiter formuliert das Ziel, dass die Schule vor allem von einer bestimmten Schülerklientel besucht werden soll, die einem von ihm skizzierten Mindestanspruch genügen muss, den er als „gymnasial“ zusammenfasst und der vor allem durch eine motivationale Komponente geprägt ist, die andere denkbare Konzepte wie Leistungsfähigkeit oder Begabung ersetzt. Mit dem Bezug auf das (eigentlich längst verblichene) Exklusivitätskriterium der gymnasialen Eignung und der gleichzeitigen Reduzierung dieser Eignung auf die Zustimmung zu einem diffusen Bildungsziel („etwas erreichen wollen“) begrenzt der Schulleiter die Gruppe der passenden Schülerinnen und Schüler nach unten, ohne eine zu große Gruppe auszuschließen. Ohne auf die hier rekonstruierbare Pendelbewegung zwischen exklusiver Tradition der Schulart Gymnasium und Aufweichung der Passungs- und Zugangskriterien, die sich etwa auch in der berlinweit hohen Quote der Gymnasialschülerinnen und

¹² Einige der Interviews habe ich gemeinsam mit meiner Kollegin Anne Jurczok durchgeführt, die mit ihrem Dissertationsprojekt zu elterlichen Schulwahlentscheidungen eine wichtige Kooperationspartnerin für meine Studie ist.

-schüler zeigt, eingehen zu können, soll hervorgehoben werden, dass der Schulleiter hier eine Gruppe ausmacht, die für die Schule gewonnen werden soll. Von besonderer Bedeutung ist nun, dass in dem folgenden Abschnitt zu Tage tritt, dass sich diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern aus der Perspektive des Schulleiters auch hinsichtlich ihres familialen Hintergrundes („elternhäuser mit einem musischen interesse“) von anderen abgrenzen lässt. Die Passung zwischen der Schule und den Schülerinnen und Schülern wird in diesem Verständnis durch die entsprechende familiäre Sozialisation begünstigt und ohne dass die entsprechende Strategie hier aufgezeigt werden kann, liegt die Vermutung nahe, dass sich diese Schule im Wettbewerb zweiter Ordnung vor allem um eine ausreichende Attraktivität bei den entsprechenden Familien bemühen muss.

Auch im Interview mit dem Schulleiter einer ISS (ohne Oberstufe) lassen sich Abschnitte finden, in denen die erwarteten Fähigkeiten und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler mit der familialen Sozialisation erklärt werden und in denen die Zielgruppe der Schule skizziert wird. Die Familien, die sich für diese Schule entscheiden sollen, beschreibt der Schulleiter wie folgt:

„ich will dass in dieser schule ein klima herrscht dass es sich rumspricht dass die eltern die äh für die bildung noch wert hat für die bildung und erziehung wert hat dass die sagen ich möchte dass mein kind hier her kommt und ich möchte dass es mittleren schulabschluss macht und nach möglichkeit der so gut ist dass es dann eben auch noch weiter zur schule gehen kann die will ich haben (.) nach anderen streck ich mich nicht“ (Schulleiter Lovelace-ISS, 05/2012).

Im Vergleich mit dem oben zitierten Schulleiter des Gymnasiums wird der abweichende institutionelle Selbstentwurf sichtbar. Während der eine Schulleiter von den Einstellungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgeht bezieht sich der andere auf die Wertvorstellungen der Eltern. Hinsichtlich der Begrenzung der Gruppe der gewünschten Schülerinnen und Schüler respektive Eltern ähneln sich die Aussagen der Schulleiter einerseits, es lassen sich aber auch Unterschiede feststellen. Die Ähnlichkeit zeigt sich darin, dass beide Schulleiter einen Mindestanspruch formulieren, den besonders passende Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Eltern erfüllen sollten, der sich aber der Schulform entsprechend verschiebt – von ‚Schülern, die gymnasial sind‘ zu ‚Eltern, für die Bildung und Erziehung noch Wert hat‘. Der Unterschied ist in der Limitierung zu sehen, die der Schulleiter der ISS mit der Formulierung „nach anderen streck ich mich nicht“ einführt und die in den Aussagen des Gymnasialschulleiters keine Entsprechung findet. Während das Bachmann-Gymnasium alle Schülerinnen und Schüler *ab* einem gewissen Grad an Motivation – oder Bildungsinteresse – anziehen möchte, schätzt der Schulleiter der Lovelace-ISS seine Schule so ein, dass sie für eine Gruppe von Eltern wählbar ist, die *bis* zu einem bestimmten Grad Erwartungen an schulische Bildung haben.

Ähnlich wie der Schulleiter des Bachmann-Gymnasiums, stellt auch der Schulleiter der Lovelace-ISS einen Zusammenhang zwischen der erwarteten Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und deren familialen Hintergrund her. Doch während bei dem einen der förderliche Einfluss einer zum Anspruch der Schule passenden familialen Sozialisation angedeutet wird, wird die Diskrepanz zwischen den Wertvorstellungen der Schule und denen der Familien in der Wahrnehmung des

anderen als Hindernis erfolgreicher schulischer Arbeit verstanden. Mit Blick auf die in seinen Augen nötige Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sagt der Schulleiter der Lovelace-ISS:

„dass bei vielen diese diese diese diese leistungsbereitschaft oder das verständnis dessen ganz anders ist und da können sie reden so viel sie wollen wie wollen sie denn einem einem schüler erklären [...] was mein leistungsverständnis ist wenn seine eltern möglicherweise vor zehn nicht aufstehen und da bin ich doch zufrieden dass der wenigstens noch halbwegs pünktlich um acht zur schule kommt“ (Schulleiter Lovelace-ISS, 05/2012).

Aus der Sicht des Schulleiters ist es somit eine Aufgabe der Schule, den Schülerinnen und Schülern von ihren Familien abweichende Wertvorstellungen – hier in Bezug auf das ‚Leistungsverständnis‘ – zu vermitteln. Die familiäre Sozialisation wird somit nicht mehr als förderliche Ressource sondern als Anlass kompensatorischer pädagogischer Arbeit wahrgenommen. Zusammengefasst lässt sich aus den Aussagen der beiden Schulleiter ein Zusammenspiel aus unterschiedlicher Wettbewerbspositionierung – welche Schülerinnen und Schüler und welche Familien können erfolgversprechend angesprochen werden – und institutionellem Selbstentwurf – für wen sieht sich die Schule in welcher Weise verantwortlich – rekonstruieren.

Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde die doppelseitige Wettbewerbssituation, die sich in Folge der Berliner Schulstruktureform beobachten lässt, vor allem mit Blick auf die Seite der Schulen als Anbieter in diesem Quasi-Markt untersucht. Der Wettbewerb der weiterführenden Schulen wurde in Anlehnung an die umfangreiche Forschung zu den Auswirkungen einer marktorientierten Umgestaltung des Bildungswesens analytisch in die Wettbewerbe erster und zweiter Ordnung unterteilt. Hinsichtlich des Wettbewerbs erster Ordnung wurden die stark voneinander abweichenden Anmeldezahlen der weiterführenden Schulen und die Spannweite der Beurteilungen beteiligter Akteure dargestellt und als Hinweis darauf interpretiert, dass sich die Schulen in ihrer Positionierung im Wettbewerb erster Ordnung unterscheiden. Dies kann Einfluss auf die Positionierung im Wettbewerb zweiter Ordnung haben. In der Interpretation beispielhafter Schulbroschüren und Interviewausschnitte wurde das Konzept des institutionellen Selbstentwurfs dafür genutzt, unterschiedliche Positionierungen im Wettbewerb zweiter Ordnung zu rekonstruieren. Es konnte gezeigt werden, dass sich die institutionellen Selbstentwürfe der Schulen standortspezifisch unterscheiden lassen. Diese Unterschiede können als Folge aber auch als Ursache der Positionsunterschiede in den Wettbewerben erster und zweiter Ordnung verstanden werden. Für die leitende Frage des Beitrags, in welcher Weise ein verstärkt marktorientiertes Übergangsverfahren und ein Wettbewerb der Schulen untereinander dazu beitragen können, herkunftsbedingte Ungleichheiten zu reduzieren, kann das Zusammenspiel von institutionellem Selbstentwurf und Wettbewerbspositionierung von großer Bedeutung sein. Sowohl in den Schulbroschüren als auch in den Interviewausschnitten zeigt sich näm-

lich, dass durch die einzelnen Schulen spezifische Gruppen von Schülerinnen und Schülern beziehungsweise Familien mehr oder weniger explizit als passend zum institutionellen Selbstentwurf konstruiert werden und dass die Konstruktion dieses Passungsverhältnisses auch über unterscheidbare familiäre Sozialisationsbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten geschieht. Dieser Punkt deutet darauf hin, dass auch unter den Bedingungen eines strukturell weniger differenzierenden Schulsystems Hierarchien von Einzelschulen einerseits und von sozialschichtabhängigen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler andererseits wirksam werden, die bestehende Ungleichheiten eher tradieren als diese zu reduzieren. Das bedeutet, dass der in Berlin eingeschlagene Weg, die Wahl der Familien zu stärken und gleichzeitig die Schulstruktur zu homogenisieren, wahrscheinlich nicht dazu beitragen wird, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu reduzieren.

Für die weitere Forschung können deshalb zwei Perspektiven als aufschlussreich angesehen werden: Erstens erscheint es vielversprechend, die Spielräume und Begrenzungen genauer zu untersuchen, in denen Schulen entsprechend ihrer standortspezifischen Traditionen ihre institutionellen Selbstentwürfe überhaupt (neu) formulieren können und auf welche Weise und durch welche Akteure dies geschieht. Zweitens könnte es zu einem tieferen Verständnis der komplexen Wettbewerbssituation beitragen, die habituell geleiteten Wahlentscheidungen der Familien stärker mit den rekonstruierbaren institutionellen Selbstentwürfen der Schulen in Verbindung zu bringen. So könnten zum einen die bisherigen Kenntnisse über milieuspezifische Präferenzen im Schulwahlprozess in Bezug auf die Ebene der Einzelschulen vertieft werden. Zum anderen könnte so herausgearbeitet werden, wie das Zusammenspiel von familialen Habitusformationen und feinen Unterschieden zwischen den Schulen zur Reproduktion gesellschaftlicher Unterschiede – also Ungleichheiten – beiträgt. Letztlich könnte eine derartige Forschung dazu führen, das Bildungswesen und die einzelnen Schulen von der an sie gerichteten Erwartung zu befreien, für den Abbau der vielfältigen gesellschaftlichen Ungleichheiten an prominenter Stelle verantwortlich zu sein.

Beitrag 3

Erklärung

Drope, T. (i. E.). Passungs-Distanz-Konstruktion und Unterscheidungen in einer schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation. Ergebnisse eines ethnographischen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Pädagogik* (65)5. (peer reviewed, angenommen am 29.10.2018)

Passungs-Distanz-Konstruktion und Unterscheidungen in einer schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation. Ergebnisse eines ethnographischen Forschungsprojektes.

Zusammenfassung: In Folge struktureller Angleichung des Angebotes an weiterführenden Schulen bei gleichzeitiger Stärkung familialer Wahlpräferenzen bilden sich besonders in dicht besiedelten Regionen lokale Wettbewerbssituationen in Bezug auf den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule heraus. Das Verständnis dieser Wettbewerbssituationen kann dazu beitragen, die Entstehungsbedingungen stark divergierender Lern- und Entwicklungsmilieus auf Einzelschulebene genauer zu verstehen und somit auch die Reproduktion herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten differenziert analysieren zu können. Der vorliegende Beitrag stellt auf der Grundlage eigener ethnographischer Forschung vor, wie die Analyse schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen jenseits einer Fokussierung auf familiäre Bildungsentscheidungen konzipiert werden kann.

Schlagworte: Schulwahl, Bildungsentscheidungen, Situationsanalyse, Ethnographie, Berlin

1. Einleitung

Mit dem zunehmenden Verzicht auf bindende strukturelle Differenzierungen im Schulwesen weiten sich bei korrespondierender Eröffnung von Präferenzfreiheiten die Möglichkeiten familialer Einzelschulwahlen aus. Zu beobachten ist dies im Zusammenhang mit der schrittweisen Durchsetzung zweigliedriger Schulsysteme mit gleichrangigen Schulformen (vgl. Baumert, Maaz, Neumann, Becker & Dumont, 2017; Jurczok, 2017), angesichts der Abkehr von wohnortabhängigen Grundschulzuweisungen (vgl. von Ackeren, 2006) sowie als Folge der regional stark unterschiedlichen Expansion von (Grund-)Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft (vgl. Mayer, 2018). Der familialen „Schulwahl“ (Suter, 2013), den „Bildungsentscheidungen“ (Maaz, Baumert, & Trautwein, 2009; Stubbe 2009) oder den „elterliche(n) Übergangsentscheidunge(n)“ (Klinge, 2016) wird dementsprechend große Aufmerksamkeit gewidmet. Aus internationaler Perspektive werden analog dazu Bedingungen, Mechanismen und Politiken der „school-choice“ (Berends, Springer, Ballou & Wallberg, 2009) oder der „parental choice of school“ (Ball, Bowe & Gewirtz 1995, 52; vgl. Forsey, 2008, Posey-Maddox, 2014) untersucht.

Mit Blick darauf, dass die Eröffnung und Ausweitung familialer Schulwahlmöglichkeiten zumeist in enger Verbindung mit der Etablierung weiterer marktähnlicher Mechanismen und Strukturen des Schulsystems geschieht (vgl. Gewirtz, Ball & Bowe, 1995; Weiß, 2001; Hartley, 2012), ist zudem herausgearbeitet worden, dass sich für die einzelnen Schulen die Notwendigkeit und Möglichkeit ergibt, sich im Sinne einer vergleichbaren Einzigartigkeit als wählbare Alternativen zu positionieren und unterscheidbar zu werden (vgl. Heinrich, 2009; Heinrich, Altrichter & Soukup-Altrichter, 2011; Hahn-Dehm, 2013; Zuncker, Neumann & Maaz, 2018).

Im folgenden Beitrag wird aus einer diese Aspekte integrierenden Perspektive der Forschungsgegenstand als *schulwahlbezogene Wettbewerbssituation* verstanden und Ergebnisse eigener empirischer Forschung vorgestellt. Im Unterschied zu den Forschungsansätzen, die nach Motiven, Faktoren oder „Determinanten“ (Suter, 2013) der ‚Bildungsentscheidungen‘ fragen, fokussiert dieser Beitrag zunächst die *Unterscheidungen* in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation. Es wird die These entwickelt, dass es erstens Unterscheidungen sind, die situativ (un-)bedeutsam *gemacht* werden und dass zweitens ‚die Schulwahl‘ vor allem als eine entlang dieser Unterscheidungen in Diskursen und Praktiken vollzogene, historisch und lokal situierte soziale Konstruktion von Passungsverhältnissen zu verstehen ist.

Um diese These zu plausibilisieren, wird im Folgenden zunächst das Design des zugrundeliegenden ethnographischen Forschungsprojekts vorgestellt (2.). Daran anschließend werden anhand von Auszügen aus dem empirischen Material einige Unterscheidungen vorgestellt, die sich in der Analyse als bedeutsam herausgestellt haben. Mit ihnen kann verdeutlicht werden, wie Teile der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation aus der Perspektive der Verwaltung und aus der Perspektive der befragten Schulleitungen modelliert werden (3.). Nachfolgend wird das im Forschungsprojekt als zentrales Ergebnis entwickelte Konzept der Passungs-Distanz-Konstruktion vorgestellt (4.) und als sozial-konstruktivistischer Vorschlag zur Erforschung von Schulwahl und Wettbewerb positioniert (5.).

2. Empirische Fundierung und Forschungsdesign

Die hier folgenden Überlegungen haben ihre empirische Grundlage in einem ethnographischen Forschungsprojekt, das vor dem Hintergrund der zum Schuljahr 2010/11 erfolgten Berliner Schulstrukturereform durchgeführt wurde (vgl. Drope, 2017; Drope & Jurczok, 2013). Wesentliche Merkmale dieser Reform sind die Schaffung eines zweigliedrigen Schulsystems aus den Schulformen Gymnasium und Integrierter Sekundarschule (ISS) und eine Modifikation des Anwahl- und Auswahlverfahrens beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule (vgl. zum Wahlverfahren Neumann, Kropf, Becker, Albrecht, Maaz & Baumert, 2013, S. 94). Da angesichts dieser Veränderungen anzunehmen war, dass der familialen Einzelschulwahl und der Profilierung weiterführender Schulen große Bedeutung zukommen würde (vgl. Clausen, 2006; Bellmann & Weiß, 2009), wurde in einem ethnographischen Forschungsprojekt diese Situation untersucht. Ausgehend vom expliziten Ziel der Reform, „die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft deutlich zu verringern“ (Abgeordnetenhaus Berlin, 2009), wurde für die Erhebung ein Berliner Bezirk (mit über 15

weiterführenden Schulen und mehr als 300.000 Einwohnern) ausgewählt, dessen Sozialstruktur deutlich von vielfältigen Formen der Armut geprägt ist.¹

Mit dem Ziel, die Wettbewerbssituation möglichst umfangreich analysieren zu können, wurden im Rahmen des Forschungsprojektes in mehreren Phasen zwischen November 2011 und Dezember 2015 unterschiedliche Erhebungen – jeweils gefolgt von Phasen intensiver Analyse – durchgeführt. So entstand ein Korpus mit Daten unterschiedlicher Form, die während Tagen der offenen Tür als teilnehmende Beobachtungen, mit halb-strukturierten Interviews (mit Schulleitungen von Grundschulen, ISS und Gymnasien) und über Gruppeninterviews mit Eltern gewonnen wurden und das durch unterschiedliche Informationsmedien (Broschüren, Infoblätter und Homepages), amtliche Statistiken und Presseartikel ergänzt wurde.²

Hinsichtlich der Erhebungs- und Auswertungsstrategie wurde das Forschungsprojekt als Situationsanalyse (Clarke, 2012) im Stil der Grounded Theory (Strauss, 1998) mit der Absicht angelegt, das Phänomen des schulwahlbezogenen Wettbewerbs theoretisierend beschreiben zu können. Im Verlauf der Untersuchung wurde deutlich, dass im Anschluss an Clarke (2012) die „empirische Fokussierung auf die Situation als Ganzes“ (Clarke, 2012, S. 107) beibehalten werden sollte und „die Untersuchung von Unterscheidungen, die dort aus der Perspektive verschiedener Akteure gemacht werden“ (ebd.), erfolgsversprechend erschien. Das Datenmaterial wurde durch Techniken des Kodierens und Vergleichens (vgl. Strauss, 1998, S.51–70) strukturiert und untersucht und im Sinne des theoretischen Samplings fortlaufend ergänzt. Die Auswahl der Interviewpartner*innen bspw. erfolgte einerseits – mit dem Ziel der Herstellung verschiedener Vergleichsmöglichkeiten – hinsichtlich struktureller Kriterien wie der Schulform, der geometrischen Lage im Bezirk und der Anmeldezahlen und andererseits infolge analytischer, auswertungsgleiteter Kriterien.

Entsprechend der gewählten Forschungsstrategie kam es im Laufe des Forschungsprozesses zu folgender Schärfung des Untersuchungsgegenstandes: Schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen sind ein Zusammenspiel vieler menschlicher oder nicht-menschlicher (z. B. Eltern und Schulgebäude), individueller oder institutioneller (z. B. Schulleiter*innen und Verwaltungen), historisch und lokal verwurzelter Akteure bzw. Elemente (vgl. Clarke, S. 121–147) (z. B. traditionsreiche Schulen eines Stadtviertels, jüngst zugezogene Familien und über Jahrzehnte ausgebaute U-Bahn-Linien). Sie provozieren und sind eingebettet in bestimmte Praktiken (vgl. Schatzki, 2012) (z. B. Praktiken der Information, der Präsentation, des Vergleichs oder der Auswahl) und Diskurse (z. B. die Ziele

1 Zur Auswahl des Bezirks wurde auf Daten des Monitorings Soziale Stadtentwicklung zurückgegriffen, das auf kleinräumiger Ebene die sozio-ökonomischen Bedingungen der Bevölkerung darstellt und die Identifikation von Gebieten mit einer hohen Konzentration von in Armut lebenden Menschen erlaubt (SenVerwSEB, 2012).

2 Es wurden 23 Personen in 18 jeweils etwa einstündigen Interviews befragt, wobei Schulleitungen die am häufigsten befragte Gruppe darstellen. Zwei Gruppendiskussionen wurden mit insgesamt 7 Eltern durchgeführt. Diese erfolgten in einer frühen Projektphase und dienten einer ersten Information über die Wahlerfahrungen der Familien. Angesichts der umfangreichen Forschung zu familialen Wahlmotiven wurden die Gruppendiskussionen nicht fortgesetzt. Beobachtungen erfolgten während 19 Informationsveranstaltungen und es wurden Broschüren und Flyer von 11 Schulen in die Analyse mit einbezogen.

schulischer Bildung, die Verantwortung der Eltern oder die Begabung von Kindern betreffend). Dementsprechend lassen sie sich über die Beobachtung dieser Praktiken, die Berücksichtigung materialer Manifestationen und über den Einbezug der in ihnen auffindbaren (oder durch die Tätigkeit des Forschers hervorgerufenen) Äußerungen von Akteuren analysieren (vgl. Clarke, 2012, S. 24–25) und dahingehend befragen, was das wesentliche, in ihnen zu erkennende Phänomen ist.

3. Unterscheidungen in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation

Im Folgenden soll anhand von Ausschnitten aus dem Datenmaterial gezeigt werden, welche Unterscheidungen sich in der Situation in Äußerungen von Akteuren ausmachen lassen. Dafür werden Auszüge aus einer Broschüre des untersuchten Bezirks und aus Interviews mit drei Schulleiter*innen genutzt.

In der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation lassen sich vielfältige Dokumente finden, in denen Familien (meistens: Eltern) als Wählende mit Beratungsbedarf angesprochen werden und an ihre Aufgabe erinnert werden, nun eine Entscheidung treffen zu müssen. So adressiert das Bezirksamt des untersuchten Bezirks Eltern in einer an alle Sechstklässler*innen verteilten Broschüre, die für die Frage nach den Unterscheidungen besonders ergiebig ist:

„Liebe Leserinnen und Leser, liebe Eltern, liebe Schülerinnen und Schüler, [...]. Mit den von den Schulleitungen zusammengestellten individuellen Schulportraits möchten wir Ihnen die Wahl für die ‚richtige‘ weiterführende Schule etwas erleichtern, denn es ist Ihre Entscheidung, welche Schule Sie gemeinsam mit Ihren Kindern für die Zeit ab der 7. Klasse aussuchen werden. Dabei ist vor allem die Grundsatzfrage ‚Gymnasium oder Integrierte Sekundarschule?‘ zu treffen [sic]. Beide Schularten führen zum Abitur, das Gymnasium in 12 Jahren, die Sekundarschule im Ganztagsbetrieb in 13 Jahren. Ob sport- oder musikbetont, mit Europaschulzweig, Hochbegabtenförderung oder umfassenden Angeboten des dualen Lernens und der Berufsorientierung – in [Name des Bezirks] haben sie [...] die Wahl. [...] Als Eltern stehen Sie nun vor einer der wichtigsten Entscheidungen für die Zukunft Ihres Kindes: Auf welche Oberschule soll es wechseln, wo kann es sich mit all seinen Kenntnissen und Fähigkeiten am besten entfalten, welches Angebot wird seinem Wohl am besten gerecht?“ ([Name des Bezirks] macht Oberschule 2015/2016, Broschüre des Bezirksamts des untersuchten Bezirks 12/2015)

Hier werden auf engem Raum die zentralen impliziten und expliziten Unterscheidungen eines wichtigen institutionellen Akteurs in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation sichtbar. Implizit wird mit der Überhöhung der bevorstehenden Schulwahl als „eine der wichtigsten Entscheidungen für die Zukunft [des] Kindes“ eine Unterscheidung hergestellt zwischen Eltern, die das „Wohl“ ihres Kindes durch bedachte Wahl sichern wollen und solchen, die dies nicht tun. Eine Zurückweisung des so gerahmten Wahlauftrags oder seine nicht gewissenhafte Ausführung wird damit eigentlich nur unter dem Verdacht der Kindswohlgefährdung möglich (vgl. Flitner, 2007). Woran sich die bedachte Wahl orientieren soll, wird mit einer weiteren impliziten Unterscheidung – ent-

lang der Frage nach den „Kenntnissen und Fähigkeiten“ des Kindes – nahegelegt. In verbindlich gegliederten Schulsystemen dienen auf Kenntnisse und Fähigkeiten bezogene Unterscheidungen, die etwa in Zeugnisnoten und Übergangsberechtigungen im Anschluss an die Grundschule ihren Ausdruck finden, der Selektionsfunktion im Schulsystem, die nun von den Eltern übernommen werden muss. Über die Entfaltungsmetapher lässt sich diese Unterscheidung zudem als Teil eines Begabungsdiskurses verstehen, in dem eine Verteilung der Schüler*innen entsprechend ihrer als angeboren oder individuell angeeignet verstandenen Talente, die es zu „entfalten“ gilt, auf Schulen mit unterschiedlichen Angeboten, Anforderungen und Möglichkeiten angemessen erscheint (vgl. Bourdieu, 2001, 46).

Die letzte hier zu verdeutlichende implizite Unterscheidung lässt sich im Verweis auf „die ‚richtige‘ weiterführende Schule“, die die Eltern wählen sollen, ausmachen. Sie ist insofern bemerkenswert, als dass sie über die vordergründige Aussicht, „die ‚richtige‘“ Schule sei für jedes Kind im Bezirk zu finden, gleichzeitig die prinzipielle Gefahr der Wahl einer falschen Schule entstehen lässt, wobei der Unterscheidung durch das Setzen von Führungszeichen ein hohes Maß an Kontingenz und der Schulwahl somit die prinzipiell mögliche Unangemessenheit eingeschrieben wird und dadurch angedeutet wird, dass eigentlich jede Schule die „richtige“ – oder die falsche – sein kann (vgl. Flitner, 2007).

Die expliziten Unterscheidungen betreffen zunächst das zur Wahl stehende Angebot, das entlang der „Grundsatzfrage“ der Schulformen unterschieden wird, wobei diese Unterscheidung mit Blick auf das an beiden Schulformen mögliche Abitur sogleich wieder eingeebnet wird. Mit der Schulform verbundene Fragen wie die Dauer des Schulbesuchs bis zum Abitur oder das Vorhandensein oder Fehlen eines Ganztagsangebotes³ und die weniger schulformabhängige Angebotsbreite der Schwerpunkte stellen weitere explizite Unterscheidungen dar, entlang derer den Eltern eine Entscheidung nahegelegt wird. Dementsprechend ist auch die gesamte Gestaltung der Broschüre konzipiert. In zwei farblich unterschiedenen Abschnitten finden sich zunächst die Darstellungen der ISS und daran anschließend die der Gymnasien. Dort werden jeweils die einzelnen Schulprofile kurz vorgestellt und es finden sich Angaben u. a. zur Schüler*innenzahl, den Verpflegungsangeboten, der Nahverkehrsanbindung oder der Anzahl vorhandener Computer, Laptops und Smartboards.

In der zitierten Einleitung und in der gesamten Broschüre zeigt sich die institutionelle Unterscheidungslogik der Schulverwaltung, mit der die Schulwahl als rationales Abwägen zwischen familialen Präferenzen, individuellen Voraussetzungen des Kindes und vergleichbaren einzelschulischen Ausstattungsmerkmalen sowie unterscheidbaren Schulformen modelliert wird. Nun sind allerdings in der untersuchten Situation diese Unterscheidungen nicht nur nicht die einzigen, denen Relevanz beigemessen wird; sie können sogar nur eine untergeordnete Rolle spielen, was anhand von drei

³ Die Broschüre übergeht hier, dass auch ein Gymnasium im Bezirk als Ganztagschule organisiert ist.

Interviewauszügen im Folgenden verdeutlicht werden soll. So fasst ein Schulleiter einer ISS die aus seiner Sicht relevanten Unterscheidungen wie folgt zusammen:

„Wir reden dann über Programme über Modelle oder über ein didaktisches Konzept oder so. Dann sprechen sie doch mal mit den Eltern darüber. Die Eltern würden das nicht verstehen. Die Eltern gehen ganz einfach danach, wo liegt die Schule, wie ist der Einzugsbereich, werden da viele Drogen verkauft, sind da viele Leute aus Bosnien oder viele Araber? [...] Da könnten sie die pink anstreichen und könnten sagen, jede Klasse hat n Smartboard und jeder Arbeitsplatz n Computerarbeitsplatz; würde die nicht reizen.“ (SL-Interview, Lovelace-ISS, 5/2012)

Mit der sozialräumlichen Lage einer Schule in Verbindung gebrachte Fragen der Sicherheit und die ethnisch feinkörnig kodierte Zusammensetzung der Schülerschaft sind aus der Perspektive des Schulleiters für die Eltern wichtigere Unterscheidungen als Fragen des pädagogischen Profils oder der Ausstattung; Unterscheidungen des Schulamtes werden vom Schulleiter verworfen und durch andere ersetzt. Damit wird auch die in der Bezirksbroschüre erkennbare Vorstellung von Eltern, die Schulen mit Blick auf pädagogische Schwerpunkte und den Fähigkeiten des Kindes entsprechende Anforderungsniveaus hin auswählen, zurückgewiesen.

Hinsichtlich der hier angesprochenen unterscheidbaren Lage von Schulen erhalten auch die in der Bezirksbroschüre enthaltenen Angaben zur Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr eine über die Erreichbarkeit einer Schule hinausgehende Bedeutung, wie ein Auszug aus einem Interview mit dem Schulleiter eines nahe der Lovelace-ISS gelegenen Gymnasiums verdeutlichen soll:

„Aber es ist halt eben wirklich die Ausnahme, dass jemand aus der Münchener Allee⁴ sein Kind am Karlsplatz anmeldet. Alleine schon wegen des Standorts. Das hat mit unserem Schulprofil noch gar nichts zu tun, sondern ich glaube, dass eben ein großes Hemmnis für Eltern aus anderen Teilen [des Bezirks] der Standort ist. Es ist ganz einfach: wir sind hier ja an der U-Bahnstation U-X, U-Y. Ja, wir sind am Karlsplatz und der Luisenpark ist einen Steinwurf weit entfernt und damit verbindet jeder Berliner ganz bestimmte Bilder. Er sieht Drogenhändler vor sich, er sieht irgendwelche Menschen mit Flaschen irgendwo herum-sitzen oder einen Becher aushaltend bettelnd oder sonst etwas und an dem Standort findet sich unsere Schule.“ (SL-Interview, Curie-Gymnasium, 10/2014)

Die Lage der Schule an einem zentralen und bekannten U-Bahnhof, die unter anderen Voraussetzungen als Argument für die Wahl dieser Schule gerade durch weiter entfernt lebende Familien denkbar wäre, führt durch Faktoren, auf die die Schule keinen Einfluss hat, zu der – aus Sicht des Schulleiters – eingeschränkten Wählbarkeit der Schule für Familien aus anderen Teilen des Bezirks. Diese Einschätzung ist insofern bemerkenswert, als dass die Schule zum Zeitpunkt des Interviews seit längerem stark von Eltern gewählt wurde.⁵ Die den Familien „aus der Münchener Allee“ zugeschriebene Vermeidungsstrategie entlang der Unterscheidung zwischen sicheren und unsicheren

⁴ Die Gegend um die „Münchener Allee“ befindet sich in einem von der Schule weiter entfernten Teil des Bezirks. Dort leben in weniger eng, teilweise mit Ein-Familien- und Reihenhäusern bebauten Quartieren seltener von Armut betroffene Familien, ohne dass die Wohngegend als wohlhabend beschrieben werden könnte.

⁵ So verzeichnete die Schule in vier der vergangenen sechs Schuljahre (Stand 2015/16) mehr Anmeldungen als sie Schulplätze anbieten konnte und war auch in den anderen beiden Jahren beinahe voll ausgelastet.

Schulumgebungen wurde offenbar von anderen Familien, die – nach einer an anderer Stelle im Interview erfolgter Aussage des Schulleiters – vor allem in der Nachbarschaft der Schule leben, nicht geteilt und die vermeintlich stadtbekannten negativen Merkmale der Schulumgebung haben diese Familien nicht von der Wahl dieser Schule abgehalten. Deutlich wird hier ein komplexes Zusammenwirken der für den Schulleiter bedeutsamen Unterscheidungen, wenn explizit Familien „aus anderen Teilen des Bezirks“ und damit implizit Familien aus der Nachbarschaft voneinander getrennt betrachtet werden und für diese unterschiedlichen Einschätzungen des die Schule umgebenden Sozialraums angenommen und als entscheidungsleitend verstanden werden. Mit anderen Worten: Vielleicht „verbindet jeder Berliner ganz bestimmte Bilder“ mit der Nachbarschaft einer Schule, aber nicht alle Berliner Familien scheinen daraus die gleichen Schlüsse hinsichtlich der Wählbarkeit einer Schule zu ziehen. Während Familien aus der Umgebung des Karlsplatzes offenbar regelmäßig ihre Kinder an der Schule anmelden, würde dies in den Augen des Schulleiters „jemand aus der Münchener Allee“ aufgrund der abschreckenden Nachbarschaft nicht tun. Eine mögliche Erklärung für diese voneinander abweichende Wahl bietet der Schulleiter eines weiteren Gymnasiums an, das nicht weit vom Karlsplatz entfernt liegt, sich aber hinsichtlich seines pädagogischen Profils und seines Renommées im Bezirk vom Curie-Gymnasium unterscheidet:

„Wir haben jetzt so fünfundsechzig Prozent Schüler nicht-deutscher Herkunft. Fünfzig wären mir lieber und das ist ein sehr heikler Wert fünfundsechzig Prozent. Weil das ist so, dass tatsächlich auch am Tag der offenen Tür Eltern kommen und sagen wir finden ihr [reformpädagogisches] Konzept toll, aber uns sind hier zu viele Schüler nicht-deutscher Herkunft. Also und das erkennt man halt bei uns daran, dass es um arabisch, türkische Schüler geht, die man auch rein phänotypisch erkennt. Ich meine polnische, osteuropäische Schüler sind ja auch nicht deutscher Herkunft, aber die erkennt man dann nicht, wenn sie gut deutsch sprechen oder Franzosen, Engländer und so weiter. Das geht ja immer. Gemeint sind ja immer, was man früher so platt südländischen Aussehens gesagt hat. Ja um die geht's ja und darauf achten halt die Eltern. Und da gibt's eben noch immer genug, die sagen, ne das ist sind uns zu viele.“ (SL-Interview, Grünewald-Gymnasium, 11/2012)

Auch aus Sicht dieses Schulleiters spielt das pädagogische Profil der Schule nur eine untergeordnete Rolle für deren Wählbarkeit. Allerdings wird hier nun nicht mehr das Umfeld der Schule als Wettbewerbsnachteil beschrieben, sondern die Schülerschaft der Schule selbst. Deren Zusammensetzung entlang der Unterscheidungen deutsche bzw. „nicht-deutsche Herkunft“ und erkennbare bzw. nicht erkennbare „nicht-deutsche Herkunft“ mindert seiner Erfahrung nach die Wählbarkeit der Schule für eine nicht näher bestimmte Gruppe von Eltern. Der Schulleiter wandelt hier die von der Berliner Schulverwaltung erfasste – und online für alle Schulen als Prozentanteil abrufbare – Kategorie der ‚nicht-deutschen Herkunftssprache‘ leicht ab und verfeinert sie um die Dimension der „phänotypisch(en)“ Erkennbarkeit. Mit der Unterscheidung entlang physiologischer Merkmale der Schüler*innen, die der Schulleiter über den anekdotischen Bezug auf Elternäußerungen hier bedeutsam macht, werden Schüler*innen eines bestimmten Aussehens zu einem auch durch schulprogrammatische Innovationen nur schwer auszugleichenden Attraktivitätsrisiko gemacht.

Bereits mit den wenigen hier zitierten Äußerungen der Schulleiter wird deutlich, dass in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation Unterscheidungen bedeutsam sind, die von den in der Bezirksbroschüre vorgeschlagenen – und in der Untersuchung von ‚Bildungsentscheidungen‘ vorrangig berücksichtigten – abweichen. Es stehen offenbar nicht nur Schulen zu Auswahl, die unterschiedliche Fremdsprachen anbieten, musische oder sportliche Schwerpunkte setzen oder nach 12 bzw. 13 Jahren zum Abitur führen, sondern bspw. auch Schulen, in deren Nachbarschaft Drogen verkauft werden oder gebettelt wird – oder eben nicht –, und die in unterschiedlichem Ausmaß von „Leuten aus Bosnien“ oder Schüler*innen „südländischen Aussehens“ besucht werden.

Wenn außerdem anzunehmen ist, dass Familien nicht nur die potenziellen Bedrohungen einer Nachbarschaft und die „phänotypisch[e]“ Erscheinung von Schüler*innen unterschiedlich einschätzen, sondern bspw. auch bei Fragen nach „Kenntnissen und Fähigkeiten“ der Kinder, nach dem Beitrag schulischer Bildung zum Kindwohl oder nach der Attraktivität pädagogischer Konzepte jeweils voneinander und von der institutionellen Perspektive abweichende Einschätzungen vornehmen – und darauf deutet die Empirie im Forschungsprojekt hin –, legt dies dann nahe, dass die „richtige“ Schule zu wählen und anzubieten ein viel-dimensionales Unterscheidungsspiel hervorruft, in dem ‚Bildungsentscheidungen‘ erst möglich gemacht werden. Im folgenden Abschnitt soll unter Bezug auf bestehende Theorieangebote skizziert werden, was der Kern dieses Spiels ist und wie seine Analyse im Projekt konzeptionalisiert wurde.

4. Die Passungs-Distanz-Konstruktion als Kern der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation

Die gesellschaftliche Relevanz des Unterscheidungsspiels in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation zeigt sich im Blick auf seinen Ausgang, der von Baumert, Trautwein & Artelt (2003, S. 288) mit dem Begriff der „institutionell vorgeformte[n] differenzielle[n] Entwicklungsmilieus“ zusammengefasst worden ist. Darunter verstehen sie, dass Schüler*innen „je nach besuchter Einzelschule unterschiedliche Entwicklungschancen“ (ebd.) erhalten. Dieser Befund wird dadurch zum gesellschaftlichen Problem, dass sich zum einen diese unterschiedlichen Entwicklungschancen den Schüler*innen herkunftsabhängig bieten, weil die Verteilung von Schüler*innen auf Schulen mit unterschiedlich förderlichen Entwicklungsmilieus abhängig vom sozialen Hintergrund erfolgt (vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Gogolin, 2003), und dass sie zum anderen in erheblichem Ausmaß – über (nicht) ermöglichte Qualifikationen und Zertifikate – deren gesellschaftliche Teilhabechancen beeinflussen (vgl. Radtke 2014, S. 26).

Die in der Forschung vorgeschlagenen Erklärungen für die – letztlich auch als Folge von Schulwahlen zu verstehende – Entstehung und Verfestigung sozial segregierter, herkunftsabhängig unterschiedlich chanceneröffnender Schulumilieus können dahingehend unterschieden werden, ob tiefenstrukturelle Machtverhältnisse zur Erklärung herangezogen werden (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971; Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau, & Groh-Samber, 2008) oder ob nach Verteilungsmecha-

nismen gesucht wird, die individuelle Zugänge zu einzelnen Schulen erklärbar machen. Diesbezüglich lässt sich einerseits unterscheiden zwischen solchen Ansätzen, die die Verteilung von Schüler*innen durch Schulwahl als Folge von prinzipiell kalkulierbaren Entscheidungen verstehen, die sie mit Rational-Choice-Modellen (vgl. Eriksson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997) oder Werterwartungstheorien (Esser, 1999) zu erklären versuchen und dabei auch – Boudons (1974) Konzeption von primären und sekundären Herkunftseffekten folgend – die über Dritte vermittelten benachteiligenden Entscheidungen erfassen (vgl. Maaz & Nagy, 2010). Andererseits werden im Anschluss an Pierre Bourdieu Verteilungen und Zugangschancen als Ausdruck kapitalabhängig unterschiedlicher Positionen im sozialen Raum und damit zusammenhängend Schulwahlentscheidungen als habituell geprägte Präferenzen in limitierenden Möglichkeitsräumen modelliert (vgl. Gewirtz, Ball & Bowe, 1995). Aus dieser Perspektive rückt das Passungsverhältnis zwischen primären und sekundären Habitus, also zwischen familialen Habitus und den von den jeweiligen Einzelschulen vertretenen Habitus in den Mittelpunkt (vgl. Kramer, 2013a; Kramer & Helsper, 2010) und es wird nach Übereinstimmungen und Abstoßungen familialer und individueller Habitus mit den einzelschulspezifischen Schulkulturen gefragt. Dabei kommt auf Seiten der jeweiligen Einzelschule deren institutionellem Selbstentwurf (vgl. Helsper, 2008; Kramer 2013b) große Bedeutung zu, da dieser und seine (eher beiläufig als bewusst erfolgende) Interpretation durch die wählenden Familien als zentraler Bezugspunkt sowohl der familialen Präferenzsetzung als auch der institutionellen Überprüfung und eventuellen Bearbeitung unterschiedlicher Passungsverhältnisse verstanden werden kann.

Die letztgenannte Perspektive wurde als sensibilisierendes Konzept für das Verständnis der untersuchten schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation genutzt. In dieser geht es um das wechselseitige In-Aussicht-Stellen und Antizipieren von Passung, das zu gegenseitigen, unterschiedlich deutlich benannten und benennbaren Hierarchisierungen von Familien, Schüler*innen und Schulen entlang der (analytischen) Differenz Passung/Distanz führt und mit dem die Frage verhandelt wird, welche Schule für wen aus welcher Perspektive die ‚richtige‘ ist bzw. sein könnte. Die Aufforderung an Familien, eine Einzelschule zu wählen und der Auftrag an die Schulen, sich als wählbare Option erkennbar zu geben, kann dementsprechend als kontinuierlicher Appell zur Ermöglichung von Passung und als Überprüfung von Passungsverhältnissen angesehen werden. Da diese Passungsverhältnisse weder statisch oder deterministisch, noch für alle Akteur*innen in der Situation gleich und transparent sind, wird die Frage nach Passung oder Distanz entlang vielfältiger Unterscheidungen immer wieder neu in der Situation konstruiert (vgl. Fölker & Hertel, 2015). Den Kern des Unterscheidungsspiels in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation bildet diese von allen immer wieder neu zu leistende Passungs-Distanz-Konstruktion. Sie ließ sich im beschriebenen Forschungsprojekt empirisch über Interviewaussagen, Veröffentlichungen der Schulen, der Verwaltung oder in Tageszeitungen, aber auch über Feldbeobachtungen und die in der Situation auffindbaren Artefakte und strukturellen Bedingungen rekonstruieren, als immer wieder neu zu leistendes, spezifisches In-Beziehung-Setzen von verschiedenen unterscheidungsleitenden Dimensionen, die analytisch in drei Kategorien – *Ressourcen*, *Vorstellungen* und *Regularien* – zusammengefasst wurden. Diese werden im Folgenden genauer vorgestellt.

4.1 Ressourcen

In der Situation lassen sich Unterscheidungen rekonstruieren, die sich auf die einsetzbaren und als einzusetzend verstandenen *Ressourcen* und deren unterschiedliche Verteilung und Gewichtung beziehen. Dazu sind mit Blick auf die Einzelschulen deren räumliche, materielle und personelle *Ausstattung* zu zählen, die organisatorische und pädagogische Angebote in unterschiedlichem Ausmaß erlaubt, aber auch die *Schulform*, das *Renommee*, die *Zusammensetzung der Schülerschaft* bezüglich verschiedener sozio-ökonomischer Merkmale, die aktuellen und vergangenen *Anmeldezahlen* und die *Lage*. Unterscheidungen entlang der Lage, deren sozialräumliche Dimension im weitesten Sinn Nachbarschaftsqualitäten (z. B. Sicherheitswahrnehmung) betrifft und deren geometrische Dimension Fragen der Entfernung zwischen Schule und Wohnort der Schüler*innen und Familien erfasst, werden sowohl für Schulen als auch für Familien geltend gemacht, wie der oben zitierte Verweis auf die Familien aus der ‚Münchener Allee‘ veranschaulichen sollte. Als vorrangig mit Blick auf Schüler*innen und Familien bedeutsam gemachte Ressourcen lassen sich im Allgemeinen die unterschiedlichen *Kapitalausstattungen der Familien* (im Sinne von Bourdieu, 1983) und im Speziellen das unterschiedlich ertragreich in schulische ‚Kenntnisse und Fähigkeiten‘ konvertierbare *kulturelle Kapital der Schüler*innen* ausmachen. Gleichzeitig kann das kulturelle Kapital der Schüler*innen auch als Ressource der Schulen verstanden werden (vgl. Maroy & van Zanten, 2011), etwa wenn diese werbewirksam auf ihre guten Ergebnisse bei zentralen Abschlussprüfungen oder ihre allgemeine Attraktivität für „leistungsorientierte“ (Schulbroschüre Ebert-ISS) Schüler*innen verweisen können – oder aber im Umkehrschluss ihre Überbelegung mit „misserfolgsorientierten“ (SL-Interview Dietrich-ISS, 11/2014) Schüler*innen beklagen.

4.2 Vorstellungen

Während die Ressourcen als die im Unterscheidungsspiel der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation erforderlichen Einsätze zu verstehen sind, werden – um im Bild zu bleiben – das Spielziel, der Wert der Einsätze, aber auch Strategien und Spielweisen unter Einbezug vielfältiger Ideen, Erzählungen, Erklärungen, Begründungen, Gesellschafts- und Menschenbilder verhandelt, die sich als *Vorstellungen* zusammenfassen lassen. Darunter fallen unterschiedliche Vorstellungen von *Aufgaben, Zielen und Funktionen von Schule* und damit zusammenhängend von der *Qualität einer Schule*, also davon, was Schule leisten soll oder kann und was eine gute Schule ausmacht. Wer welchen Beitrag zur Erfüllung dieser Aufgaben und zur Einlösung der Ansprüche beitragen kann und soll, wird mit Fragen der *Verantwortung und Verantwortlichkeit* unterschieden. Hierbei kann es sich beispielsweise um die Vorbereitung des Übergangs durch die Grundschulen in die weiterführende Schule (durch Ausbildung und Beratung) handeln, um die Verantwortung der weiterführenden Schule für das Erreichen von Bildungszielen, um die allgemeine Erziehungsverantwortung der Eltern ihren Kindern gegenüber oder um die individuelle Verantwortlichkeit der Schüler*innen für ihren eige-

nen (schulischen) Werdegang. Eng mit den letzten beiden Punkten verbunden sind solche Vorstellungen, die familiale und individuelle *Bildungsaspirationen* und deren (Un-)Angemessenheit und Erfolgsaussichten betreffen, oder solche, mit denen das Aufgabenspektrum und die Qualität von *Elternarbeit* für die Gestaltung kindlicher Schulkarrieren und der Grad der grundsätzlichen *Planbarkeit und Planungsnotwendigkeit von Bildung* umrissen werden. In welchem Umfang familiale Bildungsaspirationen als für jedes Kind neu anzupassen verstanden werden, ob die Schulwahl der Familien als für jedes Kind neu zu planen oder als Anwendung erprobter Abkürzungsstrategien im Sinne einer Präferenz für die stets gleiche Schule oder wenigstens dieselbe Schulform gedacht wird, aber auch inwieweit die Schulen programmatisch die individuell besonderen Bedürfnisse der Schüler*innen betonen, wird zudem über Vorstellungen von *Individualität* geleitet. Diese ermöglichen Unterscheidungen ebenso wie Vorstellungen von dem, was als schulische *Leistung* – und damit Leistungsfähigkeit – verstanden wird (vgl. zur sozialen Konstruktion von Leistung Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013).

Die Erklärung von spezifischen Problemen und Anforderungen erfolgt wiederholt im Rückgriff auf unterschiedliche *Gesellschaftsbilder und Lebensmodelle*, die teilweise mit bestimmten Gruppen in Verbindung gebracht werden, etwa wenn das Lebensmodell ‚Großfamilie‘ hauptsächlich in abwertender Weise mit muslimischen Zuwanderer*innen in Verbindung gebracht wird oder beklagt wird, dass staatliche Sozialleistungen die Ursache von Lebensentwürfen seien, die die Vermittlung schulischer Leistungsanforderungen erschweren würden. Zudem werden jene Vorstellungen bedeutsam gemacht, die als ethnisierende und kulturalisierende *Zuschreibungen* Menschen vor allem als Mitglieder bestimmter Gruppen und darüber als Träger*innen von Eigenschaften verstehen, die diesen Gruppen zugeschrieben werden. Entlang der Zuschreibungen erfolgen Unterscheidungen, etwa indem dem Anteil an Schülern*innen mit erkennbarer „nicht-deutscher Herkunft“ (s.o.) Bedeutung beigemessen oder das fehlende bildungsbezogene Engagement ‚arabisch‘ genannter Väter beklagt wird.

4.3 Regularien

Neben den als Ressourcen und Vorstellungen zusammenfassbaren Unterscheidungsdimensionen erfolgt die Passungs-Distanz-Konstruktion in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation entlang rahmender *Regularien*. Sie sind zwar einerseits in Form von Gesetzen und Vorschriften fixiert und allgemein verbindlich, es zeigt sich aber, dass die beteiligten Akteure (v.a. die Schulen) in gewissem Umfang *Anpassungen* vornehmen können. Dies kann die Verlängerung der Probezeit am Gymnasium von einem auf zwei Jahre oder die erst im Laufe des Aufnahmeverfahrens erfolgende Veränderung der Aufnahmekapazität einer Schule zur Vermeidung des Losverfahrens sein.

Die Regularien erlauben zudem Unterscheidungen hinsichtlich ihrer *Folgen*. Sie eröffnen oder verschließen Wahlmöglichkeiten (durch Zulassungskriterien oder Härtefallregelungen) oder führen über Abschlüssen zum häufig angeführten Problem der sog. Rückläufer, d.h. zu Schüler*innen, die

nach der Probezeit am Gymnasium auf eine ISS wechseln müssen. Als Folge wird aber auch die Konzentration von Schüler*innen mit schlechten Grundschulnoten an bestimmten Einzelschulen ausgemacht, wenn unternachgefragte Schulen vor allem von nachträglich zugewiesenen Schüler*innen besucht werden, die aufgrund ihrer Förderprognosen an anderen Schulen keinen Platz erhalten haben.

Den wählenden Familien bieten sich außerdem in unterschiedlichem Ausmaß *Umgebungsmöglichkeiten* und sie nutzen diese unterschiedlich, wobei vor allem das Ausweichen auf Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft zu nennen ist. Zudem kann das durch Unsicherheit geprägte Übergangsverfahren nach der sechsten Klasse – vor allem wegen eines möglichen Losverfahrens – durch die Anmeldung an einem sogenannten grundständigen Gymnasium nach der vierten Klasse umgangen werden⁶ oder durch die Wahl einer alle Jahrgangsstufen anbietenden Gemeinschaftsschule bereits für den Grundschulbesuch.

Die Regularien lassen sich schließlich hinsichtlich ihres zeitlichen und strukturellen *Wirkungsbereichs* unterscheiden. Die zeitlichen Aspekte umfassen neben Fragen der Klassenstufen, nach denen ein Schulwechsel erfolgen kann oder muss, Zeiträume in denen Wahlpräferenzen schriftlich eingereicht werden müssen und Zeiträume für auf die Schulwahl folgende Regularien (Probezeit und Rückläufer oder Schulwechsel nach der Sekundarstufe I). Die strukturellen Aspekte lassen Unterscheidungen des Wirkungsbereichs zu, die bestimmte Teile des Schulwesens (etwa in Bezug auf die Träger) oder die Schulformen und ihre jeweiligen Differenzierungen (z. B. Gymnasien und grundständige Gymnasien) betreffen.

4.4 Zusammenspiel von Ressourcen, Vorstellungen und Regularien

Die untersuchte schulwahlbezogene Wettbewerbssituation lässt sich als entlang dieser derartig aufgefächerten Kategorien zirkulär und reziprok erfolgende Passungs-Distanz-Konstruktion verstehen. Unter Rückgriff auf sich gegenseitig beeinflussende Ressourcen, Vorstellungen und Regularien werden in der Situation Passungsverhältnisse entworfen, nahegelegt oder zurückgewiesen, die Schulwahlen unterschiedlich angemessen erscheinen lassen. Dies geschieht durch Familien, Schulen, Verwaltungen oder auch journalistische Akteure (vgl. Krüger, 2013) als gemeinsames, interagierendes „Tun“ (vgl. Rabenstein & Gerlach, 2016) in das verschiedene nicht-menschliche Elemente mit einbezogen werden.

⁶ Die Anmeldung an grundständigen Gymnasien setzt allerdings eine erfolgreich absolvierte Aufnahmeprüfung voraus. Diese Umgehungsmöglichkeit ist also für Familien eher als eine Option zu verstehen, deren Nutzung vom Ergebnis der Aufnahmeprüfung abhängig ist. Sie kann aber verhältnismäßig risikoarm geprüft werden, da ein Nicht-Bestehen der Prüfung nur bedeutet, dass der Übergang an ein reguläres Gymnasium zwei Jahre später erfolgen könnte.

Für die vor der Wahl stehenden Familien bieten etwa Schulen u. a. über Selbstdarstellungen in Broschüren und während Informationsveranstaltungen Unterscheidungsmöglichkeiten an, die sich in ihren standortspezifischen Ausprägungen wiederum an voneinander abgrenzbaren Gruppen von Familien und Schüler*innen orientieren. Die einzelnen Schulen positionieren sich somit in dem Sinne als wählbar für bestimmte Milieus, als dass sie die Passungs-Distanz-Konstruktion dort verorteter Familien antizipieren, was einerseits zu einer Einschränkung der familialen Optionen führt und andererseits dazu beiträgt, dass bestimmte Schulen nur für eine sehr geringe Zahl an Familien eine Wahloption darstellen. Auf diese Weise entstehen unter den Schulen Gewinner und Verlierer im Wettbewerb erster und zweiter Ordnung – d.h. im Bemühen um möglichst viele und möglichst gute bzw. als gut verstandene Schüler*innen (vgl. Maroy & van Zanten, 2011) – was ihnen in unterschiedlichem Ausmaß Gelegenheiten zur Auswahl an Schüler*innen eröffnet und sie vor unterschiedlich leicht zu bewältigende Passungsprobleme stellt (vgl. Drope, 2017). Gleichzeitig führt gerade die Passungs-Distanz-Konstruktion der Schulen zu Hierarchisierungen, wenn durch sie die anwerbungsrelevanten – oder eben zu vermeidenden – Schüler*innen und Familien entworfen werden. So können sich die an sich mit demselben Auftrag versehenen Schulen durch Profilbildung als (un-)zuständig nur für bestimmte Teile der Population entwerfen. Für die Ungewollten, für die als problematisch entworfenen Familien und Schüler*innen, reduzieren sich dann die Möglichkeiten, ihre auf schulische Bildung bezogenen Interessen durchzusetzen.

5. Fazit

Das hier vorgestellte Konzept der Passungs-Distanz-Konstruktion stellt das zentrale Ergebnis einer diskursanalytisch justierten ethnographischen Situationsanalyse in einem Berliner Bezirk mit spezifischer Bevölkerungsstruktur dar, das schwerpunktmäßig auf die über Schulveranstaltungen, Schul- und Verwaltungspublikationen und Schulleitungsäußerungen entworfene Passungs-Distanz-Konstruktion fokussiert. Entsprechend des explorativen Designs des Forschungsprojektes ist das herausgearbeitete Konzept als heuristischer Vorschlag für weitere empirische Forschung zu schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen zu verstehen. Mit der Untersuchung in anderen lokalen Konstellationen etwa in weniger von Armut geprägten Berliner Bezirken oder auch abseits großstädtischer Ballungsräume, in denen bspw. Fragen von sozialräumlicher Segregation von geringerer Bedeutung sind, könnte das Konzept weiter gesättigt werden.⁷

Das Potenzial der hier vorgestellten Analyseperspektive und des herausgearbeiteten Konzepts kann darin gesehen werden, dass auf diese Weise Fragen der Schulwahl noch deutlicher als bisher als so-

⁷ Darauf deuten bereits erste Ergebnisse von studentischen Forschungsprojekten hin, die unter Leitung des Autors die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation in Göttingen untersucht haben. In diesen Projekten zeigt sich etwa, dass in einer kleineren, weniger sozial segregierten Stadt die Gestaltung und das In-Aussicht-Stellen eines sanften Überganges in die weiterführenden Schulen ein weiterer Aspekt der Passungs-Distanz-Konstruktion ist.

ziales Phänomen untersuchbar werden. Während Bildungsentscheidungen – und ihre Konsequenzen – vor allem wählenden Individuen bzw. Familien zugeschrieben werden, bezieht die Passungs-Distanz-Konstruktion alle menschlichen Akteure und nicht-menschlichen Elemente als Beteiligte mit ein. So kann bereits auf der begrifflichen Ebene eine umfassend relationale Analyseperspektive und die „kommunikative Konstruktion“ (Knoblauch, 2017) der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation verdeutlicht werden.

In dieser Form, die soziale Situiertheit der Schulwahl in den Blick nehmend, nach den Formen ihrer gemeinsamen Hervorbringung zu fragen, ergänzt somit die bisher vorgeschlagenen forschungsstrategischen Alternativen zu einer individualisierenden Reduzierung auf Motive und Kosten-Nutzen-Kalkulationen (vgl. Gewirtz, Ball & Bowe, 1995; Hartley, 2012; Kramer 2013b; Radtke, 2014; aber auch: Berkemeyer, Hermstein & Manitiuis, 2016, S. 55). Wird Schulwahl als eingebunden in schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen und werden diese als kulturelles Phänomen verstanden, bestehend aus „kontingenten sinnhaften Unterscheidungen“ (Hirschauer, 2014, S. 170), kann der Blick auf diese (Bildungs-)Unterscheidungen zudem für die über sie wirkenden „dynamische[n] Differenzverstärkungen“ (ders., S. 185) und deren Beitrag zur Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse sensibilisieren. Dies könnte auch Familien von der diskursiv an sie herangetragenen Aufforderung entlasten, durch die ‚richtige‘ Entscheidung den Besuch der ‚falschen‘ Schule(n) zu vermeiden.

5. Fazit

Wenn Familien durch Politiken der ‚freien Schulwahl‘ zur Entscheidung für eine spezifische Einzelschule aufgefordert werden und Einzelschulen sich dafür als Optionen anbieten müssen, entstehen schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen. Diese sind in einer Vielzahl internationaler Kontexte beobachtbar und gewinnen in Deutschland sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich an Bedeutung. In der vorliegenden Arbeit wurde die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation in einem von Armut geprägten Berliner Bezirk nach der zum Schuljahr 2010/11 erfolgten *Berliner Schulstrukturreform* untersucht und im Kontext einschlägiger deutschsprachiger und internationaler Forschung analysiert.

Als Teil des steuerungspolitischen Paradigmenwechsels der ‚Neuen Steuerung‘ sind schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen Ausdruck einer auf individuelle Auswahl und innovationsfördernde Konkurrenz setzenden Reformstrategie im Bildungswesen. In ihnen werden Schüler*innen und ihre Familien auf der einen sowie Einzelschulen auf der anderen Seite als ‚Bildungsnachfragende‘ und ‚Bildungsanbieter‘ zueinander ins Verhältnis gesetzt. Sowohl zu den familialen ‚Bildungsentscheidungen‘ und Wahlstrategien als auch zu Profilbildung und Konkurrenzorientierung der Einzelschulen liegen breit gefächerte Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Zugängen bereits vor. Diese lassen sich – da schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen vor allem ein urbanes Phänomen sind – mit den Kenntnissen zu den Ausprägungen und Folgen residentieller Segregation in Großstädten in Verbindung setzen.

Im Spiegel der Forschung wird das Zusammenspiel familialer Einzelschulwahlen und einzelschulischer Profilierungen und Konkurrenzen als von lokalen Kontextbedingungen geprägtes soziales Phänomen erkennbar. Viele Aspekte dieses Phänomens deuten darauf hin, dass eine forcierte Wettbewerbsorientierung im Bereich schulischer Bildung erhebliche Nebenfolgen nach sich zieht, die für ressourcenarme Bevölkerungsgruppen zu kumulativen Benachteiligungen führen können. Denn unabhängig vom jeweiligen methodischen Zugang deuten die Ergebnisse empirischer Forschung fast ausnahmslos auf eine ungebrochen hohe Sozialschichtabhängigkeit familialer Schulwahlen hin, welche vor allem von ressourcenreichen und mit dem Bildungssystem gut vertrauten Familien zum eigenen Vorteil genutzt werden können. Besonders ihnen gelingt es, der Aufforderung gerecht zu werden, eine ‚passende‘ Schule zu finden und sich mit der Idee einer individuell und selbstverantwortlich gestalteten Bildungsplanung zu identifizieren. Da die Wahl der Schule nicht nur in Rückgriff auf strukturelle Merkmale der Einzelschulen erfolgt, die für alle Familien – wenigstens prinzipiell – gleichermaßen zugänglich und vergleichbar sind, sondern auch unbewusst, affektgeleitet und unter Einbezug informeller Informationen vollzogen wird, unterstützen Schulwahlen zudem ein verdeckt vollzogenes Streben nach sozialer Homogenität und Abgrenzung.

Noch problematischer wird es, wenn diese Tendenz durch darauf reagierende Profilbildungen und Rekrutierungsstrategien der Einzelschulen verstärkt wird. Sobald Erfolg oder Misserfolg der Nutzung von Gestaltungsspielräumen, die den Einzelschulen durch Politiken der Schulautonomie eingeräumt werden, auch anhand des an Anmeldezahlen ablesbaren ‚Markterfolgs‘ evaluiert und ressourcenarme Schüler*innen bzw. Familien dabei zu einem Attraktivitätsrisiko gemacht werden, besteht die Gefahr einer sozial selektiven Anwerbung und Angebotsgestaltung. Durch diese können die ohnehin schon bestehenden, historisch gewachsenen Statusunterschiede zwischen Einzelschulen – auch der gleichen Schulform – verstärkt werden. Die Standorttraditionen und die jeweiligen, langfristig herausgebildeten Schulkulturen der Einzelschulen begrenzen dabei die mögliche Adressierung von Schüler*innen und Familien unterschiedlicher Milieus, zu deren Habitusformationen sie unterschiedliche Passungs- oder Abstoßungsverhältnisse in Aussicht stellen können.

Erschwerend kommt hinzu, dass angesichts des engen Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft der Schüler*innen und deren Schulleistungen die Konzentration von ressourcenarmen Schüler*innen auf der Schulebene zu insgesamt schlechteren Leistungen bei zentralen Prüfungen und Leistungstests führt. Die Beurteilung schulischer Arbeit anhand dieser Leistungsergebnisse und – im Falle ihrer Veröffentlichung – deren Einfluss auf zukünftige familiäre Schulwahlen lassen aus Schulentwicklungsperspektive für ressourcenreiche Familien attraktive sozial selektive Anwerbungen und Profilbildungen vollkommen rational erscheinen. Das Zusammenspiel sozial und ethnisch segregierend wirkender familiärer Schulwahlen und Schulprofilierungen trägt dann zur Entstehung und zur Verfestigung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus auf der Ebene der Einzelschulen bei.

Die differentiellen Lern- und Entwicklungsmilieus, die unter anderem durch freie Schulwahl und Konkurrenz zwischen den Einzelschulen entstehen, gewinnen als sich gegenseitig verstärkendes „Ortsschicksal“ (Zymek 2009, 92) der Schulen und Familien vor dem Hintergrund residentieller Segregation in Großstädten an Bedeutung. Die in der stadtsoziologischen Forschung identifizierte zunehmende räumliche Trennung unterschiedlicher Sozialmilieus ist ein wesentlicher Einflussfaktor schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen. Nicht zuletzt in Bezug auf schulische Bildung bieten sich in ‚gespaltenen Städten‘ den Bewohner*innen unterschiedlicher Stadtgebiete voneinander abweichende Chancen der Lebensgestaltung, was zu kumulativen Benachteiligungen für Schüler*innen in ressourcenarmen und zu kumulativen Vorteilen für jene in ressourcenreichen Milieus führt. Unter den Bedingungen sozialer Segregation tragen der – größtenteils verpflichtend erfolgende – wohnortnahe Grundschulbesuch und die in lokal begrenzten Möglichkeitsräumen vollzogene familiäre Wahl der weiterführenden Schule zur Konzentration von Schüler*innen aus ressourcenarmen und ressourcenreichen Familien in jeweils unterschiedlichen Schulen bei. Dies kann über Kompositionseffekte bereits auf die Grundschulleistungen und damit zusammenhängend auf die daran anschließenden Wahlmöglichkeiten für den Besuch weiterführender Schulen Einfluss haben. Diese Effekte verstärken sich über sozial selektiv zugeschnittene Einzugsgebiete der Grundschulen, über fa-

miliale Grundschulwahlen, über teilweise ebenfalls sozial selektive Kooperationsstrukturen zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen sowie über historisch gewachsene Disparitäten in Umfang und Qualität des Angebotes an weiterführenden Schulen.

Insgesamt lassen die vielfältigen Forschungsergebnisse, die mit dem Phänomen schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen in Verbindung zu bringen sind, daran zweifeln, dass die mit einer zunehmenden Wettbewerbsorientierung im Bereich schulischer Bildung verbundenen bildungspolitischen Hoffnungen auf Qualitätssteigerung und verbesserte Chancengleichheit erfüllt werden. Darauf deutet auch das ethnographische Forschungsprojekt zur schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation in einem von Armut geprägten Berliner Bezirk hin, dessen Verlauf und Ergebnisse in dieser Arbeit dargestellt wurden. Die wesentlichen Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

Die für ethnographische Forschung übliche sukzessive Konkretisierung einer anfangs bewusst offen gehaltenen Forschungsfrage sowie eine dementsprechend kontinuierlich fortschreitende Datenerhebung bei gleichzeitiger Analyse in einem „ethnographic research cycle“ (Spradley 1980, 29) kennzeichnen auch die Einzelbeiträge. Sie repräsentieren einen Untersuchungsverlauf, der sich grundsätzlich in die Phasen Vermutung (1.), Erhärtung (2.) und Erklärung (3.) unterteilen lässt.

(1.) Den offenen Einstieg in das Forschungsprojekt markiert der erste Beitrag, der zunächst nur der Frage nachging, welche Situation sich nach der Berliner Schulstrukturereform in einem von Armut geprägten Bezirk erkennen lässt, wie die Umstellung auf ein zweigliedriges Schulsystem und wie die Ausweitung familialer Wahlmöglichkeiten dort von den Akteuren eingeschätzt und gestaltet wird. Bereits in dieser frühen Phase des Forschungsprojektes stellte sich die Umsetzung der Schulstrukturereform als anforderungsreicher Transformationsprozess dar, der durch ein komplexes Zusammenspiel von der Sozialstruktur des Bezirks, den Standorttraditionen sowie den jeweiligen Schulkulturen gekennzeichnet ist. Infolge der Beobachtungen in diesem Bezirk und der Auswertungen erster Interviews wurde eine über die Schulformbezeichnungen hinausgehende Differenzierung der lokalen Schullandschaft erkennbar. Dies führte zu der Vermutung, dass die Berliner Schulstrukturereform eine schulwahlbezogene Wettbewerbssituation forciert, die durch deutliche wie auch feinkörnige Unterschiede der Einzelschulen geprägt ist.

(2.) Weil die deutlichen Unterschiede der Einzelschulen und die lokale Wettbewerbshierarchie von zentraler Bedeutung für das Verständnis der sich abzeichnenden Situation zu sein schienen, wurde im weiteren Untersuchungsverlauf vor allem dieser Aspekt fokussiert. Auf eine weitergehende Erforschung der familialen Schulwahlgründe und -praktiken ist dabei verzichtet worden. Entsprechend wurde für den zweiten Beitrag die Forschungsfrage dahingehend konkretisiert, dass nun danach gefragt wurde, wie die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation durch die weiterführenden Schulen gestaltet wird, welche unterschiedlichen Wettbewerbspositionen sich erkennen lassen und wie diese zu erklären sind.

Der durch empirische Forschung Dritter bereits identifizierte Wettbewerb erster und zweiter Ordnung der Einzelschulen, in dem die Konkurrenz um ausreichende Schüleranmeldungen mit der

Konkurrenz um bestimmte Schüler*innen verbunden ist, ließ sich auch im untersuchten Bezirk zeigen. Zudem ließen die Schulen infolge ihrer Standorttraditionen unterschiedliche institutionelle Selbstentwürfe erkennen, die äußerst bedeutsam für ihre Erfolgsaussichten im Wettbewerb sind. Insgesamt erhärtete sich die Vermutung einer von den jeweiligen Bedingungen vor Ort abhängigen Positionierung der Einzelschulen in der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation, die zudem mit einer unterschiedlichen Adressierung der Familien in Verbindung gebracht werden konnte.

(3.) Ausgehend von dieser Erhärtung der zu Projektbeginn entwickelten Vermutung eines nennenswerten Einflusses lokaler Kontextbedingungen und einzelschulischer Standorttraditionen und Schulkulturen zielte die weitere Interpretation der Daten darauf ab, den für die Gestaltung der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation wesentlichen sozialen Mechanismus zu beschreiben. Mit diesem befasst sich der dritte Beitrag. In ihm wurde zunächst die Bedeutung hervorgehoben, die in der untersuchten schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation der umfangreichen Herstellung von Unterscheidungen zukommt, auf die von den beteiligten schulischen Akteuren für die Einschätzung und Gestaltung von Schulwahlen und ‚Bildungsentscheidungen‘ zurückgegriffen wird.

Der zentrale soziale Mechanismus der schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation wurde auf Grundlage der im Forschungsprojekt erfolgten Analysen und unter Rückgriff auf den einschlägigen Forschungsstand im dritten Beitrag mit dem Konzept der *Passungs-Distanz-Konstruktion* identifiziert und erläutert. Diese ist als andauernder kommunikativer Aushandlungsprozess zu verstehen, mit dem Passungsverhältnisse zwischen Schüler*innen bzw. Familien auf der einen und Einzelschulen auf der anderen Seite entworfen und modifiziert werden und der sich unter anderem in schulischen Selbstdarstellungen sowie in Äußerungen schulischer Akteure manifestiert. Das Potenzial dieses Konzepts und der daran angeschlossenen Analyseperspektive liegt in der Betonung der Sozialität der Schulwahl. Die Fokussierung auf individuelle Merkmale und Motive, die für die Erforschung familialer ‚Bildungsentscheidungen‘ von maßgeblicher Bedeutung ist, wird damit um einen Zugang ergänzt, der hervorhebt, dass Schulwahlen von sehr vielen beteiligten Akteuren in spezifischen Kontexten produziert werden. Das Konzept der Passungs-Distanz-Konstruktion und seine Dimensionierung entlang der Kategorien *Ressourcen*, *Vorstellungen* und *Regularien* sind auch als Heuristik für weitere Untersuchungen schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen zu verstehen. Unter Verwendung dieses Konzepts kann systematisch nach einer Vielzahl von Aspekten gefragt werden, die für die Gestaltung von Einzelschulwahlen und entsprechender Konkurrenzen relevant sind, und deren gegenseitigen Beeinflussungen fallspezifisch rekonstruiert werden können.

Im Ausblick deutet sich der Bedarf einer weiteren Erforschung schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen entlang erkennbarer Tendenzen bezüglich (i) struktureller Homogenisierung des Angebotes weiterführender Schulen bei gleichzeitigem ‚Profilierungszwang‘ an, bezüglich (ii) des Zuwachses an Schulen in nicht-öffentlicher Trägerschaft im Primar- und Sekundarbereich, (iii) der Aufgabe von verbindlichen Einzugsgebieten für Grundschulen sowie (iv) hinsichtlich der jeweilig ausgeweiteten familialen Schulwahlmöglichkeiten. Einmal etabliert werden sie nur schwer wieder zurückzunehmen sein. Denn zum einen scheint für viele Familien und Bildungspolitiker*innen „die

Auswahl durch Eltern etwas zu sein, das [...] gut sein *muss*“ (Ball 2003, 60; Hervorhebung T.D.), zumal die mit der freien Schulwahl verbundene „Politik der Versuchung [...] einigen von uns besondere Vorteilschancen bieten“ kann (ebd., 71). Zum anderen kommt oberflächlich „freie Schulwahl anstelle öffentlicher Zwangsschule [...] dem modernen Individualismus und der Betonung individueller Freiheitsrechte entgegen“, wobei aber grundsätzlich infrage zu stellen ist, „ob sie auch im Sinne von Inklusion und Umgang mit gesellschaftlichem Pluralismus ist“ (Amos 2012, 68).

Als Teil der sich bereits seit langem vollziehenden „Diversifizierung und Individualisierung von Lebenslagen und Lebenswegen“ (Beck 1983, 36) konzentrieren schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen das „Säurebad der Konkurrenz“ (ebd., 47), zu dessen Rezeptur immer auch Bildung und ihre Zertifikate gehören. Die Forcierung dieser Konkurrenz durch Reformen der ‚Neuen Steuerung‘ sowie die Bereitschaft der Familien und Schulen, sich dieser Konkurrenz auszusetzen, sich durch sie führen zu lassen und sich in ihr, nach ihren Regeln selbst zu führen, lassen sich als Ausdruck der ‚Gouvernementalität‘ in ihrer gegenwärtigen Gestalt lesen. Wenn Eltern der Aufforderung, „die beste Schule für ihr Kind“ zu suchen (Esser 1999), bereitwillig nachkommen und Schulen beispielsweise auf ihrer Homepage damit werben „dauerhaft besonders beliebt“ zu sein (Martin-Buber-Oberschule 2018), deutet dies auf die umfassend verinnerlichte Steuerung bzw. Lenkung (gouvernement) der Bevölkerung „in der Tiefe, in der Feinheit und im Detail“ hin (Foucault 2000, 63).

Schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen als einen Ausdruck der ‚Gouvernementalität‘ zu lesen, als eine Form der Verstrickung der Menschen „in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe“ (Geertz 1983, 9) in den Blick zu nehmen, bietet sich für ihre weitere Erforschung an. Als kulturelles und soziales Phänomen modelliert, das Unterschiede produziert und verstärkt, müsste die Erforschung schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen weiterhin berücksichtigen, dass „eine kapitalistisch organisierte Gesellschaft auch Benachteiligung und Ausgrenzung beinhaltet“ (Friedrich 1999, 283) und diese weder über Bildung im Allgemeinen noch über ‚freie Schulwahlen‘ im Speziellen aufgelöst werden können. Wenn die „meritokratische Formel [...] lediglich eine normative Selbstdefinition moderner Gesellschaften für die Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten“ ist (Becker & Hadjar 2011, 58), erscheint es weniger aussichtsreich, über individualtheoretisch fokussierte Zugänge die wissenschaftliche Fundierung für Maßnahmen bieten zu wollen, „welche sowohl die Sozialisationseffekte des Elternhauses als auch die elterlichen Bildungsentscheidungen so beeinflussen, dass primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft minimiert werden“ (Lauterbach & Becker 2008, 433).

In einer durch Ungleichheit geprägten Gesellschaft ist Bildung weniger als Mittel zum Ungleichheitsabbau denn als Ausdruck und Ursache von Ungleichheit zu verstehen. Mit der für die Idee des ‚Aufstiegs durch Bildung‘ wesentlichen Grundannahme einer „scheinbare[n] Gleichheit, mit der sich der Bildungsstoff jedem bietet, der ihn ergreifen will“, wird übersehen, „daß nur der durch irgendwelche Umstände schon Begünstigte die Möglichkeit besitzt, sie sich anzueignen“ (Simmel 1930, 493). Da der durch Bildung geschaffene Unterschied nicht „durch ein Dekret oder eine Revolution auszulöschen ist, und auch nicht durch den guten Willen der Betreffenden“ (ebd.), zeigen sich

an der Bildung bisher erfolgte Ungleichheiten; so wie Bildung auch in die Zukunft wirkend Medium oder ‚Legitimationsformel‘ intergenerational vererbter, ungleicher Verteilung von Gütern, Status oder Teilhabechancen ist. Schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen, das ist mit dieser Arbeit verdeutlicht worden, werden diesen Zusammenhang aller Wahrscheinlichkeit nicht verringern. So wie Fragen der Bildung stets Fragen ihrer ungleichen Aneignung und Zugänglichkeit betreffen, sind Schulwahlfragen immer auch Verteilungsfragen.

6. Literaturverzeichnis

- Abgeordnetenhaus Berlin (2009). *Beschluss zur Weiterentwicklung der Berliner Schulstruktur*. Drucksache 16/2479.
- Ackeren, I. van (2006). Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. *Die Deutsche Schule* 98(3), 301–310.
- Adnett, N. & Davis, P. (2003). Schooling Reforms in England. From Quasi-Market to Co-Opetition. *Journal of Education Policy* 18(4), 393–406.
- Adorno, T. W. (1974). Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In Institut für Sozialforschung (Hrsg.). *Sociologica I. Aufsätze. Max Horkheimer zum sechzigsten Geburtstag gewidmet* (S. 11–45). Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt
- Aktionsrat Bildung (2007). *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS.
- Albrecht, G. (1982). Theorien der Raumbezogenheit sozialer Probleme. In L. A. Vaskovics (Hrsg.), *Raumbezogenheit sozialer Probleme* (S. 19–57). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Allen, R. F. (2008). Choice-Based Secondary School Admissions in England. Social Stratification and the Distribution of Educational Outcomes. London: University of London, Institute of Education.
- Altrichter, H. & Heinrich, M. (2005). Schulprofilierung und Transformation schulischer Governance. In X. Büeler, A. Buholzer & M. Roos (Hrsg.), *Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven* (S. 125–140). Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. & Maag-Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 111–144). Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H., Bacher, J., Beham, M., Nagy, G. & Wetzelhütter, D. (2011). Neue Ungleichheit durch freie Schulwahl? Die Auswirkungen einer Politik der freien Wahl der Primarschule auf das elterliche Schulwahlverhalten. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 305–326). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Prexl-Krausz, U. & Soukop-Altrichter, K. (2006). Was verändert sich durch Schulprofilierung? Qualifikation und Selektion an Schulen mit dem Schwerpunkt „Informations- und Kommunikationstechnologien“. *Die Deutsche Schule* 98(3), 285–300.
- Amos, K. (2012). Deregulierung von Bildung: Konzepte und Umsetzungsformen im internationalen Vergleich. In S. Hornberg & M. Parreira do Amaral (Hrsg.), *Deregulierung im Bildungswesen* (S. 53–70). Münster: Waxmann.
- Anderson, E. & Malmberg, B. (2013). *Contextual Effects on Educational Attainment in Individualized Neighborhoods: Differences across Gender and Social Class*. (Stockholm University Linnaeus Center on Social Policy and Family Dynamics in Europe Working Paper 2013: 10). Stockholm: Stockholm University.
- Apple, M. W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy* 18(1), 12–44.
- Archbald, D. (1996). Measuring School Choice Using Indicators. *Educational Policy* 10(1), 88–108.
- Åslund, O, Edin, P.-A., Fredriksson, P & Grönqvist, H. (2010). Peers, neighborhoods and immigrant student achievement – evidence from a placement policy. *American Economic Journal: Applied Economics* 3(2), 67–95.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv.
- Ball, S. J. & Nikita, D. P. (2014). The global middle class and school choice: a cosmopolitan sociology. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (S. 81–93). Wiesbaden: VS.
- Ball, S. J. & Vincent, C. (1998). "I Heard It on the Grapevine." "Hot" Knowledge and School Choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform. A Critical and Post Structural Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (2003). Urbane Auswahl und urbane Ängste: Zur Politik elterlicher Schulwahlmöglichkeiten. *WIDERSPRÜCHE. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 23(3), 59–74.
- Ball, S. J., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1995). Circuits of Schooling. A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review* (43)1, 52–78.
- Ball, S. J., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction. The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy* 11(1), 89–112.
- Bargel, T. & Kuthe, M. (1992). Regionale Disparitäten und Ungleichheiten im Schulwesen. In P. Zedler (Hrsg.), *Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I* (S. 41–105). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Bartels, J. (1975). *Interdependenzen zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Plätzen der Sekundarschulstufe bei Angehörigen unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit in einer Großstadt*. Dissertation, Technische Universität Berlin.
- Baumert, J., Maaz, K., Becker, M. & Dumont, H. (2017). Die Berliner Schulstrukturreform. Hintergründe, Zielstellungen und theoretischer Rahmen. In M. Neumann, M. Becker, J. Baumert, K. Maaz, & O. Köller (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin* (S. 9–38). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Maaz, K., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (2013). Die Berliner Schulstrukturreform: Hintergründe, Zielstellungen und theoretischer Rahmen. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.) *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 9–34). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Nubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske+Budrich.
- Baur, C. & Häussermann, H. (2009). Ethnische Segregation in deutschen Schulen. *Leviathan* 37(3), 353–366.
- Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. Bielefeld: transcript.

- Beck, U. (1983). Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 35–74). Göttingen: Schwartz.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2011). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 37–62). Wiesbaden: VS.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2008). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In dies. (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit* (S. 11–45). Wiesbaden: VS.
- Becker, R. (2011). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In ders. (Hrsg.), *Lehrbuch Bildungssoziologie* (S. 87–138). Wiesbaden: VS.
- Belfield, C. R. & Levin, H. M. (2002). The Effects of Competition between Schools on Educational Outcomes. A Review for the United States. *Review of Educational Research* 72(2), 279–341.
- Belfield, C. R. & Levin, H. N. (2009). Market reforms in education. In G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank & T. G. Ford (Hrsg.), *Handbook of policy research* (S. 513–527). New York: Routledge.
- Belfield, C. R. (2000). *Economic Principles for Education: Theory and Evidence*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Bell, C. A. (2007). Space and Place: Urban Parents' Geographical Preferences for Schools. *The Urban Review* 39(4), 375–404.
- Bellmann, J. & Weiss, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem: Theoretische Konzeptionalisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik* (55)2, 286–308.
- Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(4), 487–504.
- Bellmann, J., Dužević, D., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016a). Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. *Zeitschrift für Pädagogik* 63(3), 381–402.
- Bellmann, J., Schweizer, S. & Thiel, C. (2016b). Nebenfolgen Neuer Steuerung unter Bedingungen von „low-stakes“ und „no-stakes“ – Qualitative Befunde einer Untersuchung in vier Bundesländern. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 208–237). https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_43.pdf.
- Berends, M. & Zottola, G. C. (2009). Social Perspectives on School Choice. In M. Berends, M. G. Springer, D. Ballou & H. J. Walberg (Hrsg.), *Handbook of research on school choice* (S. 35–53). New York: Routledge.
- Berends, M., Springer, M. G., Ballou, D. & Walberg, H. J. (Hrsg.), *Handbook of Research on School Choice*. New York: Routledge.
- Berkemeyer, N. (2017). „Herausfordernde soziale Lagen“: Eine unzureichende Problemanalyse für die Steuerung des Schulsystems und seiner Unterstützungssysteme. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 297–319). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Hermstein, B. & Manitius, V. (2016). Auf dem Weg zu einer raumorientierten Schulsystemforschung. Was können raumsensible Sozialtheorien für empirische Analysen regionaler Bildungsdisparitäten leisten? *Zeitschrift für Pädagogik* (62)1, 48–61.

- Berkemeyer, Nils (2012). Die Neue Steuerung. Eine Frage gemeinsamer Verantwortung? In N. Berkemeyer, K. Dederich, M. Heinrich, W. Kretschmer, M. Schratz & B. Wischer (Hrsg.): *Schule vermessen* (S. 48-49). Seelze: Friedrich Verlag.
- Berliner Morgenpost (2015). Das sind Berlins beliebteste Gymnasien, *Berliner Morgenpost* vom 31.3.2015.
- Berliner Zeitung (2015). Welche Oberschulen 2015 besonders begehrt sind, *Berliner Zeitung* vom 3.4.2015.
- Bernstein, B. (1973). *Class codes and control*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Revised Edition. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Björklund, A., Edin, P.-E., Fredriksson, P. & Kruger, A. (2004). *Education, equality and efficiency. An analysis of Swedish school reforms during the 1990s*. (IFAU Report 2004:1). Upsala: IFAU – Institute for Labour Market Policy Evaluation.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2012a). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.) (2012b). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boterman, W. R. (2012). Dealing with Diversity: Middle-class Family Households and the Issue of ‚Black‘ and ‚White‘ Schools in Amsterdam. *Urban Studies* 50(6), 1130–1147.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 193–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Hrsg.), *Stadt-Räume* (S. 25–34). Frankfurt a. M.: Campus.
- Bourdieu, P. (2001a). Die konservative Schule. In M. Steinrück (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik* (S. 25–53). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2001b). Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In M. Steinrück (Hrsg.), *Der Tote packt den Lebenden* (S. 55–73). Hamburg: VSA.
- Brademann, S., Helsper, W., Kramer, R.-T. & Ziems, C. (2009). Biographische Orientierungen von Kindern zu schulischer Selektion – der Übergang in exklusive gymnasiale Bildungsgänge. In W. Helsper, C. Hillbrandt & T. Schwarz (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven* (S. 255–280). Wiesbaden: VS.
- Brasington, D. M. & Hite, D. (2014). School Choice: Supporters and Opponents. *Contemporary Economic Policy* 32(1), 76–92.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9(3), 275–305.

- Brehler, Y. & Weide, D. (2009). Weiterführende Schulen im Profilierungszwang – Ganztagsangebote als Anreiz und Erfordernis für eine ‚Restschülerschaft‘. In F.-U. Kolbe, S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagssschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 119–134). Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, U. (1976). Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen. In K. Lüscher (Hrsg.), *Urie Bronfenbrenner. Ökologische Sozialisationsforschung* (S. 199–220). Stuttgart: Klett.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Buck, N. (2001). Identifying Neighbourhood Effects on Social Exclusion. *Urban Studies* 38(12), 2251–2275.
- Buholzer, A. & Roos, M. (2005). Ergebnisse der Begleitevaluation. In X. Büeler, A. Buholzer & M. Roos (Hrsg.), *Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse – Brennpunkte – Zukunftsperspektiven* (S. 65–124). Innsbruck: Studienverlag.
- Butler, T. & Hamnett, C. (2011). *Ethnicity, Class and Aspiration. Understanding London's new East End*. Bristol: Policy Press.
- Butler, T. (2007). *Gentrification, Ethnicity and Education in East London: Full Research Report*. Swindon: ESRC.
- Caruso, M. & Ressler, P. (2013). Zweigliedrigkeit. Strukturwandel des Schulsystems? Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 451–454.
- Ceballo, R., Mcloyd, V. C. & Toyakawa, T. (2004). The influence of neighborhood quality on adolescents educational values and school effort. *Journal of Adolescent Research* 19(6), 716–739.
- Chubb, J. E. & Moe, T. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington: The Brookings Institution.
- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS.
- Clausen, M. (2006). Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik* (52)1, 69–90.
- Clausen, M. (2007). *Einzelschulwahl. Zur Wahl der konkreten weiterführenden Einzelschule aus der Sicht von Bildungsnachfragenden und Bildungsanbietern*. Habilitation, Universität Mannheim.
- Clausen, M., Winkler, C., Neu-Clausen, M. (2007). Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingenzstufentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Pädagogik* 53(6), 744–757.
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S. & Williams, K. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education* 29(3), 261–272.
- Dangschat, J. S. (1994). Segregation – Lebensstile im Konflikt, soziale Ungleichheit und räumliche Disparitäten. In J. Dangschat & J. Blasius (Hrsg.), *Lebensstile in den Städten* (S. 426–445). Opladen: Leske + Budrich.

- Dangschat, J. S. (1995). „Stadt“ als Ort und Ursache von Armut und sozialer Ausgrenzung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 45(31–32), 50–62.
- Dangschat, J. S. (1996). Armut und sozialräumliche Ausgrenzung in den Städten der Bundesrepublik Deutschland. In J. Friedrichs (Hrsg.), *Die Städte in den 1990er-Jahren* (S. 167–212). Opladen: Leske + Budrich.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American sociological review* 48(2), 147–160.
- DiMartino, C. & Jessen, S. B. (2014). School Brand Management. The Policies, Practices, and Perceptions of Branding and Marketing in New York City's Public High Schools. *Urban Education* 51(5), 447–475.
- Ditton, H. & Krüskens, J. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistungen. Zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26(2), 135–157.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchungen über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2009). Qualitätssicherung in Schulen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 36–58). Weinheim: Beltz.
- Ditton, H. (2013a). Chancenungleichheit in schulischen Laufbahnen. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch* (S. 57–78). Wiesbaden: VS.
- Ditton, H. (2013b). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173–203). Wiesbaden: VS.
- Ditton, H., & Krüskens, J. (2007). Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(1), 23–38.
- Drope, T. & Jurczok, A. (2013). Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlage Integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins. *Zeitschrift für Pädagogik* (59)4, 496–507.
- Drope, T. (2017). Wettbewerb in schwieriger Lage. Institutionelle Selbstentwürfe und Wettbewerbspositionierungen weiterführender Schulen in einem von Armut geprägten Berliner Bezirk. In J. Stiller & C. Laschke (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2017* (S. 105–130). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Eriksson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education. The Swedish test case. In dies. (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Boulder: Westview.
- Esser, B. (1999). Die beste Schule für mein Kind. *Focus* Nr. 5 (Online-Ausgabe). https://www.focus.de/politik/deutschland/deutschland-die-beste-schule-fuer-ihr-kind_aid_177067.html.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Farwick, A. (2012). Segregation. In F. Eckardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 381–419). Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (1987). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.) *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule* (S. 55–87). Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.

- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2001). Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (43. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*) (S. 35–48).
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1(1), 5–24.
- Fend, H. (2013). Starke und schwache Instrumente zur Beförderung von Chancengleichheit im Bildungswesen. In D. Deißner (Hrsg.), *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Austausch* (S. 125–140). Wiesbaden: VS.
- Fickermann, D. (1997). Soziale Aspekte der Bildungsbeteiligung. In P. Zedler & H. Weishaupt (Hrsg.), *Kontinuität und Wandel. Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern* (S. 147–168). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fincke, G., & Lange, S. (2012). *Segregation an Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl* (hrsg. v. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration). http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2012/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf.
- Flick, U. (2015). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 252–265). Hamburg: Rowohlt.
- Flitner, E. (2007). Schöne Schulprofile: Zur Dynamik ethnischer Segregationsprozesse am Beispiel der Entwicklung exklusiver Angebote im Berliner öffentlichen Schulsystem 1995–2005. In J. Oelkers, R. Casale & R. Horlacher (Hrsg.), *Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag* (S. 44–59). Weinheim: Beltz.
- Flores, R. J. O. (2002). An examination of neighborhood effects on patterns of high school attrition among Puerto Rican youth in the New York metropolitan area. *Journal of Hispanic Higher Education* 1(1), 69–87.
- Fölker, L. & Hertel, T. (2015). Differenz und Defizit: Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 105–123). Opladen: Barbara Budrich.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Barbara Budrich.
- Forsey, M. (2008). No Choice but to Choose: Selecting schools in Western Australia. In M. Forsey, S. Davies, & G. Walford (Hrsg.), *The Globalisation of School Choice?* (S. 73–93). United Kingdom: Symposium Books.
- Forsey, M. (2009). The problem with autonomy: an ethnographic study of neoliberalism in practice at an Australian high school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(4), 457–469.
- Forsey, M. (2014). The school in the state and the state in the school: the social re-production of education systems in a mobile modernity. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19) (S. 95–112). Wiesbaden: VS.

- Förste, D. (2013). *Cheating the lottery. Correlations between a state regulated school system, access to high quality schooling and middle class school choice in Berlin. Paper presented at the International RC21 Conference 2013*. Erkner: Leibniz-Institut für Raumbezogene Sozialforschung.
- Forster, G. (2016). *A Win-Win-Solution: The Empirical Evidence on School Choice*. 4th Edition. The Friedman Foundation for Educational Choice. <http://www.edchoice.org/wp-content/uploads/2016/05/A-Win-Win-Solution-The-Empirical-Evidence-on-School-Choice.pdf>.
- Foucault, M. (2000). Die „Gouvernementalität“. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 41–67). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freytag, T., Jahnke, H. & Kramer, C. (2014). *Bildung und Region. Eine Expertise aus Bildungsgeographischer Perspektive. (NEPS Working Paper No. 47)*. Bamberg: Leibniz Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.
- Friedeburg, L. von (1989): *Bildungsreform in Deutschland – Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. In A. S. Robert (Hrsg.), *Economics and the Public Interest* (S. 123–144). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Friedman, M. (1997). Public Schools: Make them Private. *Education Economics* 5(3), 341–344.
- Friedrich, M. (1999). Die räumliche Dimension städtischer Armut. In J. Dangschat (Hrsg.), *Modernisierte Stadt – gesplante Gesellschaft. Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung* (S. 263–287). Opladen: Leske + Budrich.
- Friedrichs, J. (1995). *Stadt-Soziologie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Frister, Erich (1968). Demokratische Leistungsschule: Beiträge Neuköllner Schulen zur Reform des Schulwesens. In Kommunalpolitische Beiträge Nr. III/24. Zit. nach G. Rade, W. Korthaase, R. Rogler & U. Gößwald (Hrsg.) (1993), *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln* (S. 109–115). Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs, H.-W. (2009). Neue Steuerung – neue Schulkultur? *Zeitschrift für Pädagogik* 55(3), 369–380.
- Geertz, C. (1983) *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gerdes, C. (2013). Does immigration induce „native flight“ from public schools? Evidence from a large-scale voucher program. *The Annals of Regional Science* 50(2), 645–666.
- Gewirtz, S., Ball, S. & Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Gibbons, S., Silva, O. & Weinhardt, F. (2011). *Everybody Needs Good Neighbours? Evidence from Students' Outcomes in England. IZA Discussion Paper No. 5980*. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- Giddens, A., (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Giesinger, J. (2009). Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (2), 170–187.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Berlin: Huber.
- Glennester, H. (1991). Quasi Markets for education. *The Economic Journal*, 101(3), 1268–1276.

- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 33–50). Opladen: Leske + Budrich.
- Goldsmith, P. R. (2009). Schools or neighborhoods or both? Race and ethnic segregation and inequality in educational outcomes. *Social Forces* 87(4), 1913–1941.
- Gomolla, M. (2003). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 97–112). Opladen: Leske + Budrich.
- Göschel, A., Herly, U., Krämer, J., Schardt, T. & Wendt, G. (1980). Verteilung sozialer Infrastruktureinrichtungen und Segregation der Stadtbevölkerung. In U. Herlyn (Hrsg.), *Großstadtstrukturen und ungleiche Lebensbedingungen in der Bundesrepublik* (S. 24–92). Frankfurt a. M.: Campus.
- Gramberg, P. (1998). School Segregation: The Case of Amsterdam. *Urban Studies* 35(3), 547–564.
- Gross, T. (2015). *Gleich und gleich gesellt sich gern. Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“*. Werkstattbericht. Bochum: ZEFIR.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U., Dravenau, D. & Groh-Samber, O. (2008). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 47–74). Wiesbaden: VS.
- Hackl, B. (1998). Aufbruch aus der Krise? „Schulautonomie“ in Österreich zwischen Reformbedarf, Demokratisierung und Marktrhetorik. *Die Deutsche Schule*, 90(1), 79–92.
- Hahn-Dehm, B. (2013). *Schulen unter Konkurrenzdruck. Zur neoliberalen Transformation der Schullandschaft*. Dissertation, Goethe-Universität Frankfurt.
- Hamilton, L. S. & Guin, K. (2005). Understanding How Families Choose Schools. In J. R. Betts & T. Loveless (Hrsg.), *Getting Choice Right. Ensuring Equity and Efficiency in Education Policy* (S. 40–60). Washington, D. C.: Brookings Institution Press.
- Hamm, B. & Neumann, I. (1996). *Siedlungs-, Umwelt- und Planungssoziologie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnographic Principles in Practice*. London: Tavistock Publications.
- Hanesch, W. (2011). Soziale Spaltung und Armut in den Kommunen und die Zukunft des „lokalen Sozialstaats“. In ders. (Hrsg.), *Die Zukunft der „Sozialen Stadt“* (S. 7–46). Wiesbaden: VS.
- Hansen, R. (1993). *Quantitative Entwicklungen und strukturelle Veränderungen der Schule in der BRD*. Dortmund: Projekt Verlag.
- Hartley, D. (2012). *Education and the Culture of Consumption. Personalisation and the social order*. London: Routledge.
- Hauf, T. (2007). Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik* 53(3), 299–313.
- Häussermann, H. & Hausmann, P. (2011). *Entwicklung der Quartiere in Neukölln im Vergleich zu anderen (Teil-)Bereichen der Stadt Berlin in den Jahren 2007–2009*. Berlin: Res urbana.
- Häussermann, H. & Kapphahn, A. (2000). *Berlin: Von der geteilten zur gespaltenen Stadt?* Wiesbaden: Springer.

- Häussermann, H. (2008). Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung* (S. 335–349). Wiesbaden: VS.
- Häussermann, H. (2009). Die soziale Dimension unserer Städte – von der „Integrationsmaschine“ zu neuen Ungleichheiten. In Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Starke Familie – Solidarität, Subsidiarität und kleine Lebenskreise. Bericht der Kommission „Familie und demographischer Wandel“* (S. 147–156). Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Häussermann, H., Schwarze, K., Jadicke, W., Bär, G. & Bugenhagen, I. (2010). *Möglichkeiten der verbesserten sozialen Inklusion in der Wohnumgebung*. Schlussbericht. Berlin: IfS.
- Heimerdinger, T. (2013). Simply the best: Elternschaft als kompetitive Praxis. In M. Tauschek (Hrsg.), *Kulturen des Wettbewerbs: Formation kompetitiver Logiken* (S. 249–267). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2006). *Autonomie und Schulautonomie. Die vergessenen ideengeschichtlichen Quellen der Autonomiedebatte der 1990er Jahre*. Münster: Waxmann.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Heinrich, M. (2009). *Schulprofilierung. Wie Wettbewerb eine Schule verändert*. Opladen: Budrich.
- Heinrich, M., Altrichter, H. & Soukup-Altrichter, K. (2011). Neue Ungleichheiten durch Schulprofilierung? Autonomie, Wettbewerb und Selektion in profilorientierten Schulentwicklungsprozessen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 271–290). Münster: Waxmann.
- Helbig, M. (2010) Neighborhood does matter! Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62(4), 655–679.
- Helbig, M. (2018). (K)eine Schule für alle. Die Ungleichheit an deutschen Grundschulen nimmt zu. *WZB Mitteilungen* (162), 17–19.
- Helbig, M. & Jähnen, S. (2018). *Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. WZB Discussion Paper P 2018-001*. Berlin: WZB.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* (54)1, 63–80.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A. & Niemann, M. (2015a). Auswahlverfahren in „exklusiven“ Gymnasien. Auswahlpraktiken und ihre Legitimation. In W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel* (S. 135–164). Wiesbaden: VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2015b). „Exklusive“ und private Gymnasien in städtischen Bildungsregionen. Wettbewerb und Schülerauswahl am städtischen höheren „Bildungsmarkt“. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 45–61). Wiesbaden: VS.
- Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Wiesbaden: VS.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). Bildungshabitus und Übergangserfahrung bei Kindern. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12)* (S. 126–152). Wiesbaden: VS.

- Henry-Huthmacher, C. (2008). Eltern unter Druck. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie. In C. Henry-Huthmacher & M. Borchard (Hrsg.), *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision e. V.* Stuttgart: Sinus.
- Hillmert, S. (2008). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 75–102).
- Hirschauer, A. & Amann, K. (Hrsg.) (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences: Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie* 43(3), 170–191.
- Holme, J. J. (2002). Buying Homes, Buying Schools. School Choice and the Social Construction of School Quality. *Harvard Educational Review* 72(2), 177–207.
- Holtappels, H. G., Klemm, K. & Rollf, H.-G. (Hrsg.) (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellversuch ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen.* Münster: Waxmann.
- Hopf, C. (2015). Qualitative Interviews. Ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–360). Hamburg: Rowohlt.
- Horak, R. & Johanns, D. (2001). Schulische Profilbildungs- und Selektionsprozesse – Ein Blick auf die Frankfurter Schulentwicklung der neunziger Jahre. *Jahrbuch für Pädagogik* 200, 191–206.
- Hoxby, C. M. (1998). *What Do America's „Traditional“ Forms of School Choice teach Us about School Choice Reforms?* FRBNY Economic Policy Review, March.
- Hoxby, C. M. (2003). School Choice and School Productivity: Could School Choice be a Tide that Lifts all Boats? In Hoxby, C. M. (Hrsg.), *The Economics of School Choice* (S. 287–342). Chicago: University of Chicago Press.
- James, D. & Beedell, P. (2009). Transgression for transition? White urban middle class families making and managing ‘against the grain’ school choices. In K. Eccleston, G. Biesta & M. Hughes (Hrsg.), *Change and Becoming through the Lifecourse. Transitions and Learning in Education and Life* (S. 32–46). London: Routledge.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1973). *Chancengleichheit.* Reinbeck: Rowohlt.
- Jennissen, O. (2015). *Wettbewerb im Schulsystem.* Berlin: LIT.
- Jurczok, A. (2017). *Schulwahl unter „gleichwertigen“ Einzelschulen. Elterliche Einzelschulwahl im zweigliedrigen Bildungssystem und deren Bedeutung für schulische Segregation.* Dissertation, Universität Potsdam.
- Jurczok, A., & Lauterbach, W. (2014). Schulwahl von Eltern. Zur Geografie von Bildungschancen in benachteiligten städtischen Bildungsräumen. In P. A. Berger, C. Keller, A. Klärner, & R. Neef (Hrsg.), *Sozialstrukturanalyse. Urbane Ungleichheiten. Neue Entwicklungen zwischen Zentrum und Peripherie* (S. 135–157). Wiesbaden: VS.
- Kainz, K. & Aikens, N. L. (2007). Governing the Family through Education. A Genealogy on the Home/School Relation. *Equity & Excellence in Education* 40(4), 301–310.
- Kemper, T. & Weißhaupt, H. (2011). Region und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 209–219). Wiesbaden: VS.

- Kleine, L. (2014). *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Die Bedeutung sozialer Beziehungen für den Schulerfolg und die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (Bildungsforschung Band 1). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klinge, D. (2016). *Die elterliche Übergangsentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierungen*. Wiesbaden: VS.
- Knauss, G. (2003). Accountability: Chance und Impuls für Schulentwicklung. In H. Döbert, B. von Kopp, R. Martini & M. Weiß (Hrsg.), *Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven* (S. 129–138). Neuwied: Luchterhand.
- Knoblauch, H. (2017). *Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit*. Wiesbaden: VS.
- Koinzer, T. & Mayer, T. (2015). Private Schulen: Entwicklungen und empirische Befunde unter besonderer Berücksichtigung des Grundschulwesens. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 8(2), 28–41.
- Kollender, E. (2016). „Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“: Formationen eines ‚racial neoliberalism‘ an innerstädtischen Schulen Berlins. *movements* 2(1), 39–64.
- Kotthoff, H.-G. & Böttcher, W. (2010). Neue Formen der „Schulinspektion“. Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In H. Altrichter & K. Maag-Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 295–325). Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T. (2013a). Abschied oder Rückruf von Bourdieu? Forschungsperspektiven zwischen Bildungsentscheidungen und Varianten der kulturellen Passung. In Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 115–135). Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T. (2013b). Bildungshabitus und Schulkultur – zu einer kulturtheoretischen Perspektive auf Bildungsungleichheiten und die Gestaltung schulischer Übergänge. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 151–179). Münster: Waxmann.
- Kristen, C. (2005). School choice and ethnic school segregation: Primary school selection in Germany. Münster: Waxmann.
- Kristen, C. (2008). Primary School Choice and Ethnic School Segregation in German Elementary Schools. *European Sociological Review* 24(4), 495–510.
- Krohne, J., & Tillmann, K.-J. (2006). „Sitzenbleiben“ – eine tradierte Praxis auf dem Prüfstand (Schulverwaltung Spezial).

- Krotz, F. (2005). *Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*. Köln: Herbert von Halem.
- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.) (2010). *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, J. O. & Roch, A. (2016). „Man muss natürlich individuell für das Kind gucken.“ Die Konstruktion des individuellen Kindes im elterlichen Schulwahldiskurs. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9(2), 53–62.
- Krüger, J. O. (2013). Wir wollen nur das Beste ... Das Thema ‚Schulwahl‘ im Kontext pädagogischer Ratgeber. In R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien* (S. 89–110). Wiesbaden: VS.
- Krüger, J. O. (2014). Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. *Zeitschrift für Pädagogik* 60(3), 390–408.
- Krüger, J. O. (2017). Inszenierte Schule: Ethnographische Skizzen zu Tagen der offenen Schultür. In C. Thompson & S. Schenk (Hrsg.), *Zwischenwelten der Pädagogik* (S. 213–222). Paderborn: Schöningh.
- Kühn, S. M. (2013). Schulzeit als wirksames Profilierungsmerkmal? Einzelschulische Profilierung und elterliche Schulwahlstrategien im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 3(3), 235–252.
- Kuper, H., Maier, U., Graf, T., Muslic, B. & Ramsteck, C. (2016). Datenbasierte Schulentwicklung mit Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften, Fachkonferenzleitungen, Schulleitungen und Schulaufsichten – Qualitative Fallstudien aus vier Bundesländern. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bildungsforschung Band 43) (S. 39–67). https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_43.pdf.
- Ladd, H. F. (2002). School Vouchers: A Critical View. *Journal of Economic Perspectives* 16(4), 3–24.
- Lange, S. M., Wendt, H. & Wohlfarth, C. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods*. Berkeley: University of California Press.
- Latour, B. (2014). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lauterbach, W. & Becker, R. (2008). Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand – abschließende Gedanken. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 421–437). Wiesbaden: VS.
- Levin, H.M. (1998). Educational vouchers: effectiveness, choice and costs. *Journal of Policy Analysis and Management* 17(3), 373–392.
- Lohmann, I. (2010). Schule im Prozess der Ökonomisierung. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung* (S. 231–244). Stuttgart: Kohlhammer.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekun-

- därer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 158–201). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12) (S. 11–46). Wiesbaden: VS.
- Maaz, K., Baumert, J., Neumann, M., Becker, M. & Dumont, H. (Hrsg.) (2013). *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen*. Münster: Waxmann.
- Maaz, K., Gresch, C., McElvany, N., Jonkmann, K. & Baumert, J. (2010). Theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsübergängen: Adaption ausgewählter Ansätze für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 65–86). Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Makles, A. & Schneider, K. (2012). Freie Wahl der Grundschule: Wie entscheiden sich Eltern und welche Konsequenzen hat die Schulwahl für die Segregation? *Die Deutsche Schule* 104(4), 332–346.
- Maloutas, T. (2007). Middle class education strategies and residential segregation in Athens. *Journal of Education Policy* 22(1), 49–68.
- Manitius, V. & Dobbelstein, P. (2017). Die doppelte Herausforderung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 9–14). Münster: Waxmann.
- Maroy, C. & van Zanten, A. (2011). Steuerung und Wettbewerb zwischen Schulen in sechs europäischen Regionen. In H. Altrichter (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem* (S. 195–214). Wiesbaden: VS.
- Martin-Buber-Oberschule (2018). *Manche Schulen sind dauerhaft besonders beliebt*. <https://martin-buber-oberschule.de/manche-schulen-sind-besonders-beliebt>.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design – An Interactive Approach*. Thousand Oakes: Sage.
- Mayer, T. (2017). School Choice and Neighbourhood: Urban Segregation Processes in the German Primary Sector with Special Reference to Private Schools. In T. Koinzer, R. Nikolai & F. Waldow (Hrsg.), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education* (S. 153–175). Wiesbaden: VS.
- Mayer, T. (2018). „Das ist einfach dieses, was wir nicht kennen oder nicht wollen.“ *Einzelschulwahl öffentlicher und privater Grundschulen im Kontext von Distinktion, Segregation und sozialer Ungleichheit*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Meulemann, H. & Weishaupt, H. (1982). Stadt und Bildungschancen: Der Einfluß örtlicher sozialer Milieus auf den weiterführenden Schulbesuch am Beispiel Frankfurts. In L. A. Vaskovics (Hrsg.), *Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung* (S. 255–271.). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2016). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 285–316). Münster: Waxmann

- Müller-Hartmann, I. & Henneberger, S. (1995). Regionale Bildungsdisparitäten in Ostdeutschland. In B. Nauck & H. Bertram (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI Familien Survey 5* (S. 295–331). Opladen: Leske + Budrich.
- Nathanson, L., Corcoran, S. & Baker-Smith, C. (2013). *High School Choice in New York City: A report on the School Choices and Placements of Low-Achieving Students*. New York: New York University.
- Neumann, M., Becker, M., Baumert, J., Maaz, K. & Köller, O. (2017) (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit im deutschen Schulsystem. Potenziale und Herausforderungen in Berlin*. Münster: Waxmann.
- Neumann, M., Kropf, M., Becker, M., Albrecht, R., Maaz, K. & Baumert, J. (2013). Die Wahl der weiterführenden Schule im neu geordneten Berliner Übergangsverfahren. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker, & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform. Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 87–132). Münster: Waxmann.
- Nightingale, C. H. (2012). *Segregation. A Global History of Divided Cities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nikolai, R. & Helbig, M. (2017). Ansturm auf „gute“ Schulen? Die Auswirkungen der Veröffentlichung von Abiturnoten auf die Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern an Berliner Schulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7(2), 115–130.
- Noreisch, K. (2007). School catchment area evasion: The case of Berlin, Germany. *Journal of Education Policy* 22(1), 69–90.
- Nowey, W. (1983). *Das Bildungsverhalten in den urbanisierten und ländlichen Kleinräumen Bayerns. Schulwege, Übertritte an weiterführende Schulen, Schülerneigungen und -leistungen, Lehrer-einstellungen*. München: Mering.
- Oberwittler, D. (2018). Jugendkriminalität in sozialen Kontexten. Zur Rolle von Wohngebieten und Schulen bei der Verstärkung von abweichendem Verhalten Jugendlicher. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 297–315). Wiesbaden: VS.
- OECD (1994). *School: A Matter of Choice*. Paris: OECD.
- OECD (2014). When is Competition between Schools Beneficial? *PISA in Focus* 42. <https://doi.org/10.1787/5jzov4zzbcmv-en>.
- Olson, G. A. (1991). The Social Scientist as Author: Clifford Geertz on Ethnography and Social Construction. *Journal of Advanced Composition* 11(2), 245–268.
- Palentin, C. (2005). Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 154–169.
- Park, R. E. & Burgess, E. W. (1925/1967). *The City. Suggestions for Investigation of Human Behaviour in the Urban Environment*. Chicago: University of Chicago Press.
- Patacchini, E. & Zenou, Y. (2011). Neighborhood Effects and Parental Involvement in the Intergenerational Transmission of Education. *Journal of Regional Science* 51(5), 987–1013.
- Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik* 53(4), 491–508.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Piopiunik, M., Schwerdt, G. & Wößmann, L. (2016). Zentrale Abschlussprüfungen als Steuerungsinstrument im Schulsystem: Arbeitsmarkteffekte und Wirkungsmechanismen. In Bundes-

- ministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (Bildungsforschung Band 43) (S. 68–84). https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_43.pdf.
- Posey-Maddox, L. (2014). *When middle-class parents choose urban schools. Class, race, and the challenge of equity in public education*. Chicago: University Press.
- Rabenstein, K. & Gerlach, J. (2016). Sich entscheiden als praktisches Tun. Methodologische Überlegungen einer praxistheoretischen Erforschung der Elternwahl zur inklusiven Schule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* (17)1+2, 205–219.
- Rabenstein, K. (2015). Kommentar: Eltern haben die Wahl. In M. Kraul (Hrsg.), *Private Schulen* (S. 251–258). Wiesbaden: VS.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* (59)5, 668–690.
- Radtke, F.-O. (2000). Einleitung: Schulautonomie, Sozialstaat und Chancengleichheit. In ders. & M. Weiß (Hrsg.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch* (S. 13–32). Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, F.-O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. *IMIS Beiträge Osnabrück* 23, 143–178.
- Radtke, F.-O. (2006). Erziehung, Markt und Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(1), 52–59.
- Radtke, F.-O. (2014). Embedded scientists: Eine konzertierte Aktion von Politik, Wissenschaft und Medien zur Rechtfertigung andauernder Bildungsungleichheit. *Schulheft* 39(154), 9–29.
- Radtke, F.-O. (2016). Das Bruttobildungsprodukt. Politische Arithmetik im Erziehungssystem. In R. Casale, H.-C. Koller & N. Ricken (Hrsg.), *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (S. 61–86). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Radtke, F.-O., & Stošić, P. (2009). Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung. *geographische revue* 11(1), 34–50.
- Radtke, F.-O., Hullen, M. & Rathgeb, K. (2005). *Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt. (HEGISS)*. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Forschungsbericht 6, Frankfurt a. M.
- Reay, D. & Lucey, H. (2004). Stigmatised Choices: social class, social exclusion and secondary school markets in the inner city. *Pedagogy, Culture and Society* 12(1), 35–52.
- Reay, D., Crozier, G., Vincent, C. & James, D. (2007). *Identities, Educational Choice and the White Urban Middle-Classes. Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-148-25-0023*. Swindon: ESRC.
- Reay, D., Crozier, G. & James, D. (2013). *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Reh, S. (2010). Fallstudien zu Schulbiographien. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 141–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riedel, A., Schneider, K. Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2010). School choice in German primary schools. How binding are school districts? *Journal for educational research online* 2(1), 94–120.

- Roch, A. Dean. I. & Breidenstein, G. (2018). Between 'enrichment' and 'endangerment': 'cultural diversity' and the politics of belonging in the Berlin school choice discourse. *Ethnography and Education* 13(2), 137–153.
- Rösner, E. (2007). *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Münster: Waxmann.
- Sampson, R. J., Morenoff, J. & Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing "Neighborhood Effects": Social Processes and New Directions in Research. *Annual Review of Sociology* 28, 443–478.
- Schatzki, T. (2012). A Primer on Practices. In J. Higgs (Hrsg.), *Practice-based education* (S. 13–26). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schimank, Uwe (2009): Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Gesellschaftsgestaltung. *Die Deutsche Schule* 101(3), 231–239.
- Schroeder, J. (2002). Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. Münster: Waxmann.
- Schuchart, C. (2006). Die Bedeutung der Entkopplung von Schulart und Schulabschluss für die Schullaufbahnempfehlung aus Elternsicht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26(4), 403–419.
- Schuchart, C., Schneider, K., Weishaupt, H., & Riedel, A. (2012). Welchen Einfluss hat die Wohnumgebung auf die Grundschulwahl der Eltern? Analysen zur Bedeutung von kontextuellen und familiären Merkmalen auf das Wahlverhalten. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik* 26(4), 504–534.
- Schulz, A. (2000). Grundschule und soziale Ungleichheiten. Bildungsperspektiven in großstädtischen Regionen. *Die Deutsche Schule* 92(4), 464–479.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015a). *Schulreform*. <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/schulreform>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015b). *Wohin nach der Grundschule?* <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/uebergang.htm>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015c). *Bonus-Programm*. <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/bonus-programm.html>.
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt Berlin (2013). *Monitoring soziale Stadtentwicklung 2013*. http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/download/2013/MSS2013_Endbericht.pdf
- SenVerwBWF = Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010). *Bildungsfahrplan. Berlin steigt ein: Neues Lernen. Gleiche Chancen* (Berliner Schulen). Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- SenVerwBWF = Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012). *Scheeres fordert klarere Rollenverteilung zwischen Sekundarschulen und Gymnasien*. <http://www.berlin.de/sen/bjw/presse/archiv/20120905.1800.374776.html>.
- SenVerwSEB = Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin (2012). *Monitoring Soziale Stadtentwicklung Berlin 2011: Fortschreibung für den Zeitraum 2009–2010*. http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/download/2011/MonitoringSozialeStadtentwicklung2011.pdf.
- SenVerwSEB = Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin (2012). *Monitoring Soziale Stadtentwicklung Berlin 2011: Fortschreibung für den Zeitraum 2009–2010*. http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/download/2011/MonitoringSozialeStadtentwicklung2011.pdf.

- Sikorski, S. (2007). Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen. *Zeitschrift für Pädagogik* 53(3), 284–298.
- Simmel, G. (1930). *Philosophie des Geldes*. München: Duncker & Humblot.
- Sixt, M. (2010). *Regionale Strukturen als herkunftsspezifische Determinanten von Bildungsentscheidungen*. Dissertation, Universität Kassel.
- Sixt, M. (2013). Wohnort, Region und Bildungserfolg. Die strukturelle Dimension bei der Erklärung von regionaler Bildungsungleichheit. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 457–481). Wiesbaden: VS.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stewart, E. B., Stewart, E. A. & Simons, R. L. (2007). The effect of Neighborhood Context on the College Aspirations of African American Adolescents. *American Educational Research Journal* 44(4), 896–919.
- Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(4), 516–531.
- Stošić, P. (2009). „Machträume“ und „RaumMächte“. Ein theoretisches Modell zur Analyse lokaler Bildungsräume. In S. K. Amos, W. Meseth, M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 275–300.). Wiesbaden: VS.
- Stošić, P. (2015). Horizontale Segregation im deutschen Schulsystem. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 29–48). Opladen: Barbara Budrich.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. (1998). *Grundlagen qualitativer Forschung* (2. Aufl.). Paderborn: Fink.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: VS.
- Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Tarelli, I. & Wendt, H. (2012). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Stelter (Hrsg.), *TIMSS 2011: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 231–246.). Münster: Waxmann.
- Sundsbo, A. (2015). Warum benachteiligt schulische Segregation die ‚Bildungsfernen‘? In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 49–66). Opladen: Barbara Budrich.
- Suter, P. (2013). *Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen*. Wiesbaden: VS.
- Tagesspiegel (22.8.2012). Schule und Migration: Die Schwierigkeit mit den Multikulti-Klassen. *Tagesspiegel*. <http://www.tagesspiegel.de/meinung/schule-und-migration-die-schwierigkeit-mit-den-multikulti-klassen/7037830.html>.
- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfigurationen der Bildungschancen. Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet*. Bochum: ZEFIR.

- Thiel, F., Cortina, K. S. & Pant, H. A. (2014). Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart* (S.123–138). Weinheim: Beltz.
- Thomas, S. (2019). *Ethnografie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Tillmann, K. J. (2013). Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In G. Bellenberg & M. Forrell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15–32). Münster: Waxmann.
- Tillmann, K. J. (2013). *Schulstrukturen in 16 deutschen Bundesländern. Zur institutionellen Rahmung des Lebenslaufs (NEPS Working Paper No. 28)*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Tillmann, K.-J. (2012). Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit: Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. *Pädagogik* 64(5), 8–12.
- Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R., & Lüdtke, O. (2007). Öffnung von Bildungswegen, erreichtes Leistungsniveau und Vergleichbarkeit von Abschlüssen. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten* (S. 11–29). Münster: Waxmann.
- Treutlein, A. & Schöler, H. (2013). Kriterien zur Wahl der Einzelschule. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich* (S. 153–168). Wiesbaden: VS.
- Tröhler, D. (2013). Standardisierung nationaler Bildungspolitiken: Die Erschaffung internationaler Experten, Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD. *International Journal for the History of Education* 3(1), 60–77.
- Unger, C. (2015). Wettbewerbsteuerung im Primarschulbereich. Vergleichende Fallanalysen. Wiesbaden: VS.
- Vaskovics, L. A. (1982). Residentiale Segregation und soziale Probleme. In L. Vaskovics (Hrsg.), *Raumbezogenheit sozialer Probleme* (S. 200–227). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Walter, H. (1981). Region und Sozialisation. Ein neuer Schwerpunkt zur Erforschung der Voraussetzungen menschlicher Entwicklung. In H. Walter (Hrsg.), *Region und Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Präzisierung menschlicher Entwicklungsvoraussetzungen. Band 1* (S. 1–55). Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Waslander, S., Pater, C. & van der Weide, M. (2010). *Markets in Education. An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*. OECD Education Working Papers, No. 52. doi: 10.1787/5km4pskmmkr27-en.
- Weishaupt, H. & Weiß, M. (1997). Schulautonomie als theoretisches Problem und Gegenstand empirischer Bildungsforschung. In H. Döbert & G. Geißler (Hrsg.), *Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema. Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Exkurs* (S.27–45). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Weishaupt, H. (1996). Innerstädtische Disparitäten des Schulbesuchs: Ein Forschungsüberblick. *Die Deutsche Schule* 88(1), 56–65.
- Weiß, M. & Steinert, B. (1996). Markt und Privatisierung im Bildungsbereich: Internationale Tendenzen. *Tertium comparationis* 2(1), 1–16.
- Weiß, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich: Eine ökonomische Analyse. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 43) (S. 69–85).
- Wells, A. S. (1993). *A Time to Choose. America at the Crossroads of School Choice Policy*. New York: Hill and Wang.

- Whitty, G. & Power, S. (2001): Devolution and Choice in Education. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 99–119). Weinheim: Beltz.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1998). Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market. Buckingham: University Press.
- Wiechmann, J. (2009). Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 55(3), 409–429.
- Wilson, W. & Taub, R. P. (2007). *There Goes the Neighborhood. Racial, ethnic, and class tensions in four Chicago neighborhoods and their meaning for America*. New York: Vintage Books.
- Wilson, W. (1987). *The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wirsching, Andreas (2011). Bildung als Wettbewerbsstrategie. In B. Greiner, T. Müller & C. Weber (Hrsg.), *Macht und Geist im Kalten Krieg* (S. 223–238). Hamburg: Hamburger Edition.
- Wohlklinger, F. (2014). *Die Rolle des Schülers bei der Wahl der weiterführenden Schule. Eine vergleichende Untersuchung von Grundschülern aus Bayern und Sachsen*. Wiesbaden: VS.
- Wößmann, L. (2006). Bildungspolitische Lehren aus den internationalen Schülertests: Wettbewerb, Autonomie und externe Leistungsüberprüfung. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 7(3), 417–444.
- Zöllner, I., Treutlein, A., Roos, J. & Schöler, H. (2013). Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich* (S. 15–44). Wiesbaden: VS.
- Zunker, N., Neumann, M. & Maaz, K. (2018). Angebot und Nachfrage bei der Einzelschulwahl: Der Einfluss von Schulmerkmalen und der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Nachfrage nach weiterführenden Schulen in Berlin. *Zeitschrift für Pädagogik* 64(5), 586–611.
- Zymek, B. (2009). Wettbewerb zwischen Schulen als Programm und Wettbewerb als Struktur des Schulsystems. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Festschrift für Klaus Harney* (S. 81–100). Wiesbaden: VS.
- Zymek, B. (2015). Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? *Die Deutsche Schule* 107(5), 203–221.

7. Anhang

Anhang 1: Zusammenfassung / Summary

Zusammenfassung

Wenn durch Politiken Familien zur ‚freien Schulwahl‘ einer spezifischen Einzelschule aufgefordert werden und Einzelschulen sich dafür als Optionen anzubieten haben, entstehen schulwahlbezogene Wettbewerbssituationen. Diese sind in einer Vielzahl internationaler Kontexte beobachtbar und gewinnen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich in Deutschland an Bedeutung. In der vorliegenden Arbeit wurde die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation in einem von Armut geprägten Berliner Bezirk nach der zum Schuljahr 2010/11 erfolgten *Berliner Schulstrukturereform* untersucht und im Kontext einschlägiger deutschsprachiger und internationaler Forschung analysiert.

Insgesamt lassen vielfältigen Forschungsergebnisse, die mit dem Phänomen schulwahlbezogener Wettbewerbssituationen in Verbindung zu bringen sind, daran zweifeln, dass die mit einer zunehmenden Wettbewerbsorientierung im Bereich schulischer Bildung verbundenen Hoffnungen auf Qualitätssteigerung und verbesserte Chancengleichheit erfüllt werden. Darauf deuten auch die Ergebnisse des in dieser Arbeit dargestellten ethnographischen Forschungsprojektes hin.

Die Arbeit erweitert die bisher in Deutschland nur in sehr geringem Umfang vorliegenden qualitativ arbeitenden Fallstudien zu schulwahlbezogenen Wettbewerbssituationen um eine bisher noch fehlende, die Folgen einer aktuellen Schulstrukturereform in den Blick nehmende Studie. Mit dem in dieser Forschungsarbeit entwickelten Konzept der *Passungs-Distanz-Konstruktion* liegt der Fokus auf der Sozialität der Schulwahl. Das Konzept dient zur Analyse eines zentralen sozialen Mechanismus, der in der untersuchten schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation in Berlin erkennbar ist und Anknüpfungspunkte bietet für weitere lokale Fallstudien und Analysen ähnlicher Schwerpunktsetzung.

Summary

When choice policies are used to encourage families to choose a specific school and individual schools have to offer themselves as options for this, school choice related competitive situations arise. These can be observed in a variety of international contexts and are now gaining importance in Germany both in primary and secondary education. This thesis examines the competitive situation of school choice in an underprivileged Berlin district following the 2010/11 Berlin school structure reform and analyses it in the context of relevant German language and international research.

All in all, the diverse research results that can be associated with the phenomenon of competitive situations related to school choice raise doubts as to whether the educational policy objectives of improvement in quality and equal opportunities associated with an increased competitive orientation in the field of school education will be fulfilled. This is also indicated by the results of the ethnographic research project, the course and results of which were presented in this paper.

This work augments the qualitative case studies on school choice related competitive situations that have so far been available in Germany to only a very limited extent, using the example of a Berlin district, to include a study in the most populous German city that has not previously been carried out and that focuses on the consequences of a current school structure reform. With the concept of the *fit-distance construction* developed on the basis of this example as a central social mechanism recognisable in the school choice related competitive situation under study, it also offers starting points for further local case studies and analysis of similar focal points.

Danksagung

Diese Arbeit würde es ohne die Hilfe sehr vieler Menschen nicht geben.

Mein Dank gilt insbesondere Prof. Dr. Sabine Reh für ihre kontinuierliche Unterstützung, Prof. Dr. Kerstin Rabenstein für ihre Hilfe und Geduld, Dr. Joachim Scholz für Rat und Tat im Endspurt sowie Dr. Kathrin Berdelmann. Für Austausch und kollegiale Zusammenarbeit während der gesamten Projektdauer danke ich Dr. Anne Jurczok.

Besonders dankbar bin ich Julia Dietrich und Dr. Marcel Kabaum für die ausdauernde Hilfe bei der Fertigstellung der Arbeit und das gewissenhafte Lektorat.